

## **En quoi former des élèves et des enseignants à des compétences modifie la didactique de la philosophie ?**

**Nathalie Frieden**, didacticienne de la philosophie, Université de Fribourg (Suisse)

Pour un didacticien, parler des compétences en cours de philosophie signifie aborder deux aspects assez distincts, même s'ils semblent être unis : les compétences des élèves, et celles que le professeur de philosophie devrait développer afin de pouvoir aider les élèves à avoir celles qui sont exigées d'eux. Je parlerai des deux questions, en donnant des exemples tirés de mon expérience de professeur de philosophie d'une part, et de professeur de didactique de la philosophie de l'autre, ainsi que de l'interaction entre les deux.

Je devrais aussi probablement approcher la question des compétences que le formateur, et donc moi-même, devrait développer afin de pouvoir faire ce travail. Je le ferai un jour, mais ici il y a déjà trop à aborder.

### **I/ Les compétences des élèves**

Les compétences que les élèves développent grâce à la philosophie peuvent s'envisager de deux façons. Il faut regarder dans la loi-cadre du programme scolaire quelles sont les compétences que le cours de philosophie est supposé développer. Et par ailleurs chaque professeur de philosophie se pose la question : que voudrais-je que mes élèves acquièrent dans ma classe et gardent et pratiquent dans leur vie ?

Je vais essayer de traiter ces deux questions car même si la première est nécessaire, elle n'est pas suffisante, car la deuxième, plus subjective, est celle qui motive des enseignants à choisir ce métier.

#### **A) Dans le cadre légal**

Dans tous les cadres légaux, il est écrit comment se passe l'examen du baccalauréat. Ainsi en France, il est dit qu'il peut avoir deux formes : l'analyse de texte et la dissertation. En Suisse, où dans plusieurs cantons, on passe le bac en contrôle continu, nous n'avons d'examen que dans l'option : le problème se pose donc autrement. La loi scolaire énumère les compétences visées par le cours. Ces compétences diffèrent entre les cantons en fonction du cadre légal du programme.

Ce qui frappe, c'est que la majorité des compétences demandées sont transversales, car elles ont été acquises et développées dans plusieurs branches, et trouvent un déploiement spécifique en philosophie. Il en va de même pour la France, où la dissertation et l'analyse de texte sont des tâches développées en cours de Français, et ensuite transformées en cours de philosophie. Prenons ces deux tâches. Les regarder du point de vue de la compétence est libérant parce qu'elles mobilisent plusieurs habiletés qui peuvent être développées séparément, et ensuite réunies dans l'exercice de la dissertation. Je vais donner quelques exemples. Ma tâche de didacticienne est de tenter de décrire le

plus finement possible une activité qui se fait en classe pour la comprendre, de façon à ce que cette observation permette aux enseignants de la didactiser.

## 1- L'analyse de textes

Quelles sont les compétences nécessaires pour une analyse de texte ? Il faut savoir lire, comprendre, analyser, problématiser, conceptualiser, parler, expliquer, construire etc.

Commençons par la première compétence en jeu, lire. Nos élèves ne savent pas lire. Nous perdons un temps fou et une énergie énorme pour développer cette compétence. Nos élèves, qui sont parfaitement capables de lire un journal gratuit, ou un roman facile, déchiffrent à peine en philo. Ils lisent lentement, trébuchent sur un mot abstrait, réalisent qu'ils ne le comprennent pas, découvrent que cette hésitation les a fait oublier le début de la phrase, et du même coup ils ont oublié l'idée du paragraphe, car les idées sont difficiles à retenir. D'ailleurs, mémoriser des idées est une compétence qui n'est jamais enseignée en tant que telle. Distracts, paumés, ils recommencent, ils relisent et cela ne va pas mieux. Ceci est lent, fastidieux et décourageant. Les mots sont abstraits, ce qui signifie que les élèves les connaissent approximativement. Bien des mots pris séparément leur semblent clairs, mais s'ils les rencontrent l'un à côté de l'autre dans la même phrase ou le même paragraphe, ces mots se ressemblent trop pour que l'élève puisse les distinguer. Ceci est vrai dans toutes les matières, en histoire (république et démocratie), en biologie (la rate et le foie), en français (romantique et sentimental), et en philosophie évidemment (substance, essence, sens etc.). Ces mots sont trop proches dans leur compréhension pour que les élèves puissent les distinguer. Le fait que le texte où ils les rencontrent veut tirer une signification de la distinction entre ces mots rend la tâche plus difficile.

Nous voici devant un problème : nous qui voulions enseigner de la philosophie sommes empêtrés dans des problèmes lectoraux. Par exemple, chaque fois que dans un texte, les élèves voient une note en bas de page, ils hésitent : lire ou ne pas lire la note, that is the question ! Si je lis la note, j'oublie tout, mais si je ne la lis pas je ne comprends rien. Et le temps de cette hésitation les a déjà fait tout oublier. Et pendant ce temps-là, nous, les enseignants, nous avons continué. Nous languons ainsi quelque part en route nos élèves à chaque lecture. Parfois, pleins de bonne volonté, nous interrompons la lecture de l'élève par une explication qui nous semble tout à fait utile. Or nous ne réalisons pas qu'en interrompant leur lecture, nous interrompons leur attention, et donc, nous les avons fait tout oublier.

Or, si nous examinons ce problème de nos élèves du point de vue des compétences, nous verrons que cette difficulté n'est pas celle des seuls professeurs de philosophie. C'est celle de tous les enseignants du lycée, mais surtout celle de l'école. Le bac est supposé rendre possible une entrée dans les universités où les étudiants devront lire beaucoup.

Ce n'est pas à moi d'enseigner à lire. Il faudrait considérer l'apprentissage de la lecture comme une responsabilité de l'école, et de toute la société. C'est pourquoi il faudrait mettre en place un projet

d'apprentissage de la lecture abstraite, longue, complexe ou scientifique à l'école secondaire supérieure, comme un projet d'établissement. Ainsi on verrait de mauvais élèves en mathématiques devenir meilleurs, car leur problème était de lire les consignes et non de comprendre la discipline. Et nous, nous pourrions enseigner finalement la philosophie. Considérer l'enseignement du point de vue des compétences libère de la responsabilité de tout faire et permet de saisir que certaines compétences sont transversales, et demandent un engagement commun et institutionnel.

Mais revenons à la lecture philosophique. Allons un peu plus loin dans l'analyse d'un texte philosophique. Nous devons observer ce que nous faisons quand nous lisons, et comprendre les compétences en jeu. Décrivons ce que nous faisons. Nous produisons des idées. J'entends par produire, ce que nous faisons en lisant. Prenons un roman : nous ne nous contentons pas de suivre ce que fait l'héroïne, par exemple Emma Bovary, mais en lisant, pendant que nous le faisons, nous envisageons la suite, et donc imaginons ce qui va se passer, juste après. Puis notre lecture avançant, nous modifions mais tout en envisageant toujours, en lançant en avant, nos prévisions. Nous créons en même temps que nous lisons et corrigeons en même temps que nous découvrons. Quand vous et moi, nous lisons de la philosophie nous faisons la même chose. Nous imaginons vers où va le texte. Mais les élèves non seulement, ils ne lancent rien en avant, non seulement ils ne voient pas où va un texte, ce qu'il va prouver en s'y prenant ainsi, mais ils ne comprennent pas ce qu'il dit, et ils lisent en essayant désespérément de retenir. Ce qui nous permet de comprendre un texte est que nous l'envisageons.

Quand nous lisons, le texte opère en nous, il est performatif, il nous met en question et nous répondons au fur et à mesure à ce travail qui se fait en nous. Nous nous défendons par exemple. Un élève ne comprend pas, comment nous analysons un texte parce qu'il ne saisit pas que nous y avons perçu une critique à ce que nous avons enseigné ou à ce que nous pensons, et que nous sommes en train de construire une contre critique. Il ne voit pas vraiment le texte, encore moins ce dont nous l'entourons, tout l'implicite que nous présupposons, tout le réseau de liens dans lesquels nous le situons. Or ce réseau est ce qui nous permet de nous accrocher si bien à notre lecture.

Finalement, tous ces liens qui nous permettent de construire notre attention, en nouant ce texte à toute notre culture, ainsi qu'aux auteurs que nous lisons, distraient nos élèves complètement, alors que ces liens que nous tissons, nous concentrent. Je me mets par exemple dans une posture kantienne quand je lis du Kant, comme si j'avais une attente de certaines difficultés, une attente d'un certain cadre ou style, une posture d'attention adaptée à la lecture de chaque auteur. Et quand je commence à lire, je sais déjà un peu ce qui va s'y trouver, et je m'y prépare, j'anticipe.

Reprenons ces points. Si nous analysons notre compétence lectorale philosophique, nous saisissons que ces quatre derniers points sont des compétences importantes à notre lecture philosophique : produire des idées tout en lisant, envisager la direction d'un texte, se laisser mettre en question par lui, construire notre attention à partir de ce que nous savons de celui qui l'a écrit. Est-ce possible de développer ces compétences chez l'élève?

Oui, car ces compétences sont toujours mises en pratique et donc elles s'expriment, et se développent dans toute discussion.

Prenons la production d'idée : dans une discussion, au moment où un participant parle, tous les autres perçoivent vers où la discussion va, ils envisagent la direction, ils envisagent tellement la direction qu'il leur arrive d'interrompre quelqu'un comme pour dire : "je sais où tu vas". Et pourtant ils sont capables de transformer la direction qu'ils avaient comprise au fur et à mesure qu'ils écoutent et que la direction change, pendant que la discussion avance. Et ils le font tout en gardant quelque part présentes, les possibilités de directions qu'ils avaient envisagées, et qu'ils stockent dans leur mémoire en écoutant ce qui se passe. Ils sont attentifs à ce qu'ils pensent tout en écoutant, comme nous sommes attentifs à ce que nous pensons tout en lisant. Et de faire ces deux choses les rendent plus attentifs et pas moins attentifs à ce qui se passe. Ils peuvent aussi se mettre en question, se questionner eux-mêmes devant les autres, avec et grâce à eux, tout en discutant. Et finalement, quand ils se connaissent, ils ont une posture différente quand certains parmi eux parlent, comme s'il fallait prendre une posture intellectuelle d'attention différente pour X que pour Y. Ceci est exactement ce que nous faisons quand nous lisons bien. Donc il est possible de développer ces compétences avant toute lecture, parce qu'elles ne sont pas artificielles, mais fondées dans notre nature d'animal social communicationnel. Ensuite, évidemment il y a un travail de métacognition à faire en classe, de prise de conscience par chaque élève de la nature et des qualités de cette attention, afin que chacun sache quand il la développe et pourquoi il la veut, afin de pouvoir la développer en lisant.

"L'interprétation du texte s'achève avec l'interprétation de soi d'un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence à se comprendre... La compréhension du texte n'est pas alors sa propre fin, elle médiatise la compréhension de soi par soi, et l'interprétation devient effectuation des possibilités du sens du texte, alors comparable à l'interprétation musicale" (Paul Ricoeur).

## 2- La dissertation

Prenons maintenant la dissertation. Comme chaque activité, elle exige une multiplicité de capacités différentes qui ne sont pas toutes proprement philosophiques et qu'il faut mobiliser en même temps. En distinguant ces capacités les unes des autres, le professeur peut les exercer dans différents contextes. Et les remobiliser dans d'autres contextes. Auparavant, la dissertation était considérée comme une activité : on devait connaître la matière, comprendre le sujet et se mettre à écrire. Or ceci n'est pas vrai, la dissertation implique plusieurs activités réunies mais différentes. La compréhension, la mémorisation, la rigueur, la mise en ordre des idées, la définition philosophique, l'argumentation, la planification, l'utilisation des sources, l'écriture d'idées... sont des compétences que l'on peut développer indépendamment les unes des autres et dans d'autres contextes que l'écriture de la dissertation. Mobiliser toutes ces capacités en un seul grand effort est souvent voué à l'échec. Les exercer dans d'autres contextes, séparées les unes des autres, permet de les exercer et les

développer, comme un sportif exerce chaque muscle séparément avant de les utiliser tous ensemble. Je peux donner un exemple d'un travail fait dans une de mes classes.

Partant du constat que dialoguer par écrit, avec un philosophe absent, voire mort, est plutôt artificiel, parce que l'élève normal n'arrive pas à se l'imaginer, j'ai mis en place des discussions à visée philosophique sur des sujets proches d'un cours. Nous avons pu discuter, observer nos discussions, analyser nos arguments etc. Nous avons donc eu des idées, première compétence nécessaire à la dissertation. Nous avons tenté de les fonder et ensuite de les défendre, deuxième compétence. Nous l'avons plus ou moins bien fait, et nous nous sommes corrigés les uns les autres, troisième compétence. Tous ces exercices ont été faits sur des sujets proches mais différents, afin de voir différents aspects d'un chapitre. Puis nous avons critiqué les auteurs. Ils sont arrivés au bon moment car ils nous ont apporté leurs idées, leurs arguments, leur finesse et leur profondeur. Les élèves n'avaient pas ressenti le besoin de dialoguer avec les philosophes, mais ils ont ressenti du plaisir à enrichir leur pensée au contact de la leur. Ce plaisir m'a semblé une richesse en soi : découvrir pourquoi on peut avoir besoin des anciens philosophes.

Puis nous sommes passés à l'écriture. Nous avons mis par écrit quelques-uns de nos arguments. Ensuite, en les échangeant en classe, nous avons pu les faire corriger dans leur forme par un autre élève. Les élèves m'en ont ensuite envoyé d'autres par mail, ce qui leur a permis d'en écrire d'autres. Avec les arguments envoyés par mails, copiés et collés en désordre, nous avons pu travailler en classe, en groupes, les mises en ordre possibles. Cela a donné lieu à un véritable travail d'élimination des arguments inutiles, et surtout de compréhension de l'ordre : pourquoi faut-il un ordre, et comment justifier celui que je choisis. Il s'agit de la compétence de faire un plan et de le justifier. Cette compétence permet de sortir de l'activité schématique et artificielle de faire un plan. Ecrire ensuite une dissertation sur un sujet proche de nos discussions a été un parcours certes difficile, mais les obstacles avaient tous déjà été affrontés dans un autre contexte. Regarder les compétences en jeu dans une activité est libérant pour l'élève, non seulement parce qu'il apprend à les développer l'une après l'autre, mais parce qu'il sait clairement où sont ses faiblesses et peut travailler d'une façon plus ciblée. C'est encourageant pour l'élève et déculpabilisant pour le professeur qui culpabilise s'il donne à tous la moyenne, mais culpabilise tout autant quand il donne à tous une note très basse. Pour le maître, cet effort est celui de construire des activités d'apprentissage, autour de compétences qu'il a observées, séparées, et comprises une à une.

Regarder les compétences est donc libérant tant pour le prof que pour l'élève. Il s'agit d'aborder les difficultés pour accompagner l'élève à les dépasser.

## B) Du point de vue de l'enseignant

Chaque professeur se demande : "Qu'est-ce que je veux que mes élèves gardent de la philosophie, dans leur vie et dans leur rapport à la réalité ?" S'il s'agissait d'un rêve, je n'en parlerais pas ici. Mais depuis douze ans que j'enseigne la didactique, tous les jeunes professeurs que j'ai formés se posaient

cette question, et elle était urgente pour eux. Que voulons-nous que nos élèves connaissent, qu'espérons-nous qu'ils comprennent, que désirons-nous qu'ils acquièrent ?

Nous nous demandons pour quoi, en vue de quoi enseignons-nous la philosophie. L'objectif institutionnel est le passage de l'examen afin de pouvoir entrer dans les universités. Mais, pour les profs de philosophie, l'objectif de notre engagement n'est pas le baccalauréat, mais de former chez nos élèves des habitudes philosophiques, un regard philosophique sur le réel, un désir de se questionner, un esprit critique, une forme de bonheur, une sagesse etc. Voilà ce que me disent les futurs professeurs de philosophie que je forme. Nous sommes conscients et inquiets de leur donner des moyens de devenir et rester philosophes. Bien que chaque professeur veuille et doive donner une culture philosophique à ses élèves, il voudrait surtout les sortir de la caverne où ils sont assis enchaînés.

Quelles compétences faut-il pour réaliser ces rêves ? En tant que didacticienne, j'essaye de répondre à ces désirs des jeunes enseignants en les aidant à devenir ce qu'ils veulent être. Il me semble que parler des compétences est une façon d'aborder la question pour que ces jeunes enseignants durent dans le métier, soient à l'aise dans leurs souliers, heureux.

## II) Les compétences du professeur de philosophie

### A/ Compétences générales ou spécifiques ?

Mon travail consiste à aider chaque jeune enseignant à devenir un professeur compétent. Voilà ce qu'il me demande. La question est de savoir s'il existe des compétences propres au professeur de philosophie. Celles-ci peuvent être envisagées de trois façons : leurs compétences acquises à l'université ou avant : ce sont des compétences de philosophe ; les compétences de tout enseignant ; et finalement, les compétences du professeur de philosophie.

Les jeunes enseignants qui arrivent après cinq ans d'études de philosophie à l'université sont des adultes construits, qui ont développé des connaissances et compétences philosophiques pendant leur cursus universitaire. Ils ont des habitudes, des vertus intellectuelles comme dirait Aristote. Ces connaissances et compétences philosophiques ne sont pas de ma responsabilité. Elles sont là, et s'il en manque c'est le problème de la personne, et non la mienne. Elles précèdent notre rencontre professionnelle. Ce qu'ils ont lu ou pas, comment ils lisent, comment fonctionne leur pensée, ce qui dans la philosophie les intéresse et les motive, etc. tout cela est un donné avec lequel je vais devoir me confronter, mais que je ne dois ni former ni transformer. Il est vrai qu'à la sortie de l'université, ils manquent souvent de connaissances directement utilisables et adaptables en classe, mais c'est cette adaptation même qui est l'enjeu, et donc une compétence que nous travaillons, et non les connaissances elles-mêmes. Si je leur donnais une grande quantité de connaissances supplémentaires, ils ne sauraient toujours pas qu'en faire et comment les utiliser. Je serai en train de faire le professeur d'université et non la didacticienne.

Ces étudiants s'inscrivent au service de formation des maîtres (correspondant aux IUFM français) pour acquérir un professionnel d'enseignant. Ils vont suivre des cours de pédagogie, de didactique générale et de didactique spécifique dans leurs deux branches d'enseignement. Chacun de ces cours va accroître leurs compétences professionnelles d'enseignant.

Dans mon cours, je reprends donc tous les chapitres qui sont découverts en Didactique Générale et je les retravaille, ou je les ré-envisage en philosophie. Je donne donc des exercices, des réflexions, des approches, des observations, des démarches etc. pour le cours de philosophie en classe. Est-ce que je forme ici des compétences de professeur de philosophie ? Oui, car ce sont des savoir-faire pour enseigner la philosophie. Et pourtant ce sont, à la base, des compétences d'enseignant.

Une des questions auxquelles je dois donc essayer de répondre ici, que je me pose et vous pose est de savoir s'il s'existe des compétences propres au professeur de philosophie qui ne sont propres qu'au professeur de philosophie, et qui devront se développer en cours de didactique spécifique. Ou si la vraie question est de devenir professeur, quelle que soit la matière. Tous les enseignants doivent gérer la matière, la transposer, l'expliquer dans une classe qu'ils doivent prendre en main et qu'ils doivent former en captivant les élèves ; tous doivent enseigner à comprendre, apprendre etc. Quelles sont les compétences qui sont spécifiques à l'enseignement de la philosophie. Et y en a-t-il ?

Je me propose ici de réfléchir sur trois spécificités des cours de philosophie : le rapport avec le réel, la métacognition, et la problématisation ; ainsi que sur deux activités du professeur qui demandent des compétences particulières : la transposition didactique, et les dialogues avec les élèves.

Si le programme de philosophie était fait d'une liste de thèmes à enseigner, comme le programme de géographie, ou de mathématiques, on pourrait imaginer que les compétences du professeur de philosophie ne seraient pas si différentes de celles de tout enseignant, toutes matières confondues. Il pourrait construire son cours sur la mort, sur la liberté, sur l'Etat ou sur l'inconscient, comme un professeur de géographie en construit un sur les plaques tectoniques, ou la géographie physique de l'Italie. Mais quand on parle des plaques tectoniques, on n'a pas besoin, pour apprendre et comprendre, de se demander s'il y a une faille sous mes pieds. Alors que lorsqu'on parle de la mort, c'est de celle de chacun de nous que l'on parle. Je pense donc qu'il existe une dimension du cours de philosophie qui ne se réduit pas à donner un cours sur une matière. Je reste convaincue que le prof de philosophie doit faire autre chose : permettre à l'élève de problématiser, c'est-à-dire de se poser des questions philosophiques devant une réalité, afin de se construire pour lui des concepts. Le professeur doit être capable de créer la situation qui fasse que les élèves découvrent les grands problèmes de l'humanité, et s'interrogent à la première personne, afin que le problème ne soit pas celui de Kant ou Platon ou de n'importe qui d'autre, mais celui de l'élève, afin qu'il se le pose à lui-même.

D'ailleurs l'élève le demande. J'ai assisté à des cours sur le Banquet, où l'élève voulait penser l'amour, et Platon aussi, et le seul qui pensait à tout à fait autre chose était le professeur, préoccupé par l'analyse de la structure du texte, et l'analyse de son contexte dans le monde grec de l'Antiquité.

Le cours de philosophie est un cours où l'élève doit pouvoir regarder le réel pour le comprendre. Il s'aidera des philosophes et des textes, mais c'est le réel qu'il faut apprendre à problématiser, à interroger, à construire, à définir. Une compétence que le professeur doit avoir est donc celle d'aider, d'accompagner les élèves dans l'effort de construire une compréhension du réel qui les conduit à l'interroger, à tenter de le comprendre, à le définir, et donc à conceptualiser. Pour apprendre à le faire, j'exerce les jeunes professeurs de philosophie à regarder un cours du point de vue des exemples tirés de la vie des élèves. Nous prenons le résumé des points qui composent un chapitre, et chaque futur enseignant trouve sur un point un exemple tiré de la vie, et l'exploite. Or l'exploiter demande qu'il l'analyse vraiment.

La deuxième activité du professeur de philosophie qui demande des compétences propres est me semble-t-il la métacognition ou la réflexivité. La philosophie a ceci de propre qu'elle demande à l'élève de réfléchir sur sa réflexion, de comprendre comment il pense, de comprendre ce qu'il fait quand il le fait, de s'observer pensant, de s'observer écrivant etc. À l'université, cette compétence n'a pas été nécessairement développée par l'institution, parce qu'elle ne fait pas partie des exigences académiques. L'université demande que l'étudiant comprenne les auteurs et leurs questions, et non qu'il s'interroge sur lui-même et sa propre façon de penser. À l'université, le "moi est haïssable", il est pudiquement absent ! Donc le jeune professeur n'est pas formé à cela, il n'est pas capable spontanément de créer une situation qui permette cette réflexivité. Il lui faut développer cette compétence. Elle lui est aussi nécessaire pour construire des instruments d'observation et d'analyse de comment l'élève pense et construit sa pensée réellement dans sa tête. L'attention aux processus de pensée a ainsi deux finalités : permettre de comprendre l'épistémologie, l'analyse de ce qui se passe dans ma tête quand je pense. Et développer un souci pédagogique d'accompagnement des apprentissages, avec une attention aux difficultés des processus des élèves. Aborder ces aspects avec les élèves est nouveau, et rien ne nous y prépare. Or cela se trouve parmi les objectifs de lois-cadre, comme à Fribourg<sup>1</sup>.

Mais faut-il développer cette compétence chez le professeur ? Celui-ci peut développer beaucoup de qualités chez un élève sans avoir besoin de les posséder : on peut enseigner à écrire en écrivant mal soi-même etc. Mais dans le cas de la problématisation, je constate que les professeurs doivent développer cette compétence pour pouvoir la stimuler chez leurs élèves. Et l'université ne la développe pas.

Pour développer ces compétences chez les jeunes professeurs qui se forment, il faut les découvrir ensemble, les exercer en classe de didactique, les observer dans les classes où ils enseignent, apprendre à les décrire et finalement inventer des moyens de développer ces aspects en classe. Je vais essayer de donner des exemples.

Prenons la problématisation que je traite pendant des cours sur l'ancrage. En cours de didactique, nous commençons chaque cours avec des exercices que nous vivons ensemble, afin que les jeunes professeurs puissent analyser l'exercice et ses difficultés, pour ensuite le faire en classe avec leurs



élèves. Ce qui les frappe, c'est combien ces exercices sont différents de ce qu'ils ont étudié à l'université. Rien dans leur cursus ne les prépare à vivre et analyser une expérience à la première personne. Ils sont démunis et déstabilisés, d'autant plus que toutes leurs connaissances philosophiques académiques sont de peu de soutien. Donc même si mon but est de les faire expérimenter en didactique ce qu'ils vont faire dans leurs classes, en fait c'est une découverte à la première personne de ce que j'appellerais une expérience philosophique.

Voilà donc deux compétences qui me semblent propres au professeur de philosophie. Peut-être n'êtes-vous pas d'accord. Ou peut-être il y en a plus. Maintenant je vais reprendre les compétences de tout professeur, mais telles qu'elles se développent en philosophie avec une attention à la spécificité du cours de philo.

## B) La transposition didactique

La transposition didactique est clairement une compétence de didactique générale. Tout professeur doit la maîtriser. Et c'est la préoccupation majeure du jeune enseignant : "Comment réussir à expliquer les impératifs de Kant à mes élèves de façon à ce qu'ils les comprennent?".

La plupart des professeurs sont convaincus que s'ils n'y arrivent pas, c'est que le problème est en amont, c'est qu'ils n'ont pas bien compris Kant. Ils pensent que cela relève de leurs compétences de philosophe et non d'enseignant. Ce n'est pas vrai, parce qu'il y a des personnes qui ont très bien compris Kant et ne savent pas transposer, et de même des personnes qui ont un peu moins bien compris peut-être, mais qui savent faire passer à une classe ce contenu. Transposer est une tâche d'enseignant, et mobilise plusieurs compétences : la compétence de lire, de comprendre et savoir, qui sont des compétences de philosophe développées à l'université, mais aussi la compétence d'aller à l'essentiel, de synthétiser, de savoir le dire, de savoir l'expliquer, c'est-à-dire de diviser en morceaux et rendre clair chacun d'eux, de savoir motiver les élèves à en saisir l'importance, de savoir vérifier et comprendre s'ils l'ont seulement appris ou aussi compris, et donc de comprendre comment fonctionne l'apprentissage des élèves, etc. Voilà bien des compétences de didactique générale.

La compétence spécifique du professeur de philosophie commence quand, pour pouvoir aborder cet enseignement de Kant, il se demande : pour quoi, en vue de quoi j'enseigne ces impératifs, à quoi cela peut-il bien servir à chacun de mes élèves ? Répondre à cette question relève d'une compétence difficile pour nous, qui à l'université nous sommes posés des questions sur le pourquoi des impératifs, mais dans le contexte de la pensée de Kant, non dans celle de la vie de nos élèves. Nous avons pris l'habitude de nous perdre dans les détails érudits, et nous aimons les travailler d'une façon académique, jusqu'à perdre le sens de notre travail. Si je comprends ce pourquoi j'enseigne ce chapitre de Kant, si je sais me le dire, alors je sais ce qu'il faut en dire à mes élèves, et je peux aller à l'essentiel de la théorie de Kant. L'essentiel de Kant n'existe pas en soi, mais pour moi, pour moi en tant que professeur qui veut quelque chose pour mes élèves ; c'est pourquoi cette question dérange, car elle me met en question. Cette dimension de mon travail est le noyau autour duquel se construit la transposition philosophique. L'essentiel de la théorie morale de Kant doit pouvoir être dit en trois

phrases, ou une page, et après seulement on pourra ajouter des muscles et la viande nécessaires à ce squelette et en parler pendant une semaine ou une année de cours.

Pour exercer et développer cette compétence chez les futurs professeurs, en tant que didacticienne, je l'isole et l'exerce, indépendamment de tout ce qui la précède et la suit. Comment exercer cette dimension : en demandant aux jeunes profs : "vous enseignez ce chapitre, pourquoi ?" et je demande pourquoi jusqu'à ce qu'ils me disent ce qui dans ce chapitre leur semble important du point de vue de ce qu'ils veulent donner à l'élève. Chacun doit donner les raisons de ce qu'il fait. Une fois ceci atteint, on peut parler de comment reconstruire ce chapitre autour de cet objectif<sup>2</sup>.

### C) Les parties dialoguées du cours

Aborder les compétences en jeu signifie dédramatiser les problèmes. L'élève et/ou le professeur n'est pas supposé savoir faire une tâche. Il a le droit de ne pas savoir. Il peut en parler et demander de l'aide pour développer cette capacité. Et l'enseignant, que ce soit le professeur de classe ou le didacticien, doit pouvoir observer et expliquer tous les éléments qui entrent dans un geste, et l'exercer en pièces détachées. Ainsi bien des jeunes professeurs ont peur des moments dialogués en classe, ceux pendant lesquels l'enseignant questionne un élève, ou parle avec.

Comprendre les parties dialoguées du cours demande d'abord que je les distingue. Le professeur dialogue d'abord pour interroger un élève afin de savoir s'il a appris ou compris. Il interroge.

Il peut redire ce qui vient d'être dit en le transformant, en le rendant abstrait, et plus philosophique. Il reformule.

Il peut mettre en place une espèce de maïeutique, de façon à permettre à la classe de trouver toute seule ce qu'il veut que la classe découvre, la faire "accoucher" de quelque chose.

Il y a donc des fonctions différentes dans chaque dialogue que le professeur établit avec les élèves. Nous avons essayé d'en établir une liste avec les jeunes enseignants afin de comprendre les objectifs des différents types de dialogues. Chaque type de dialogue demande des compétences particulières : par exemple interroger un élève demande de savoir ce qu'on veut vraiment qu'il sache, faire donc la différence entre l'essentiel et le détail, donc savoir questionner de la façon la plus pertinente, c'est-à-dire sans aucune question inutile. On peut préparer les questions chez soi, de façon à comprendre quelles sont toutes les questions nécessaires et suffisantes, pour aller d'un point A à un point B, c'est-à-dire jusqu'à l'essentiel de ce que l'élève doit savoir. Cette compétence peut être exercée dans toutes les matières. Evidemment tout s'apprend pendant une vie de professeur. Mais tout peut s'apprendre avant. Et même les enseignants les plus expérimentés peuvent poser quantité de questions inutiles, et oublier ou ne savent pas faire une réelle différence entre l'essentiel et le détail.

Dialoguer de façon à faire accoucher d'une vérité est plus difficile mais pas différent. La difficulté est que pour préparer une liste de questions opportunes, il faudrait essayer de comprendre comment on parvient à cette vérité, quel est le meilleur moyen, le plus naturel, le plus rapide et le plus clair. On

peut l'exercer. Et de toute façon cela nous prépare aux aspects imprévus des réponses de certains élèves.

Mais il existe d'autres dialogues, ou le professeur corrige la forme de ce que l'élève dit et non le seul contenu, par exemple quand il forme la logique de la parole et/ou la logique de la pensée de l'élève. Il peut aussi dialoguer avec la classe, afin de mettre en comparaison et opposition deux ou trois interventions qui ont eu lieu en classe etc.

Pour observer ces dialogues et découvrir quelles compétences ils sollicitent, j'ai amené ma classe de didactique à un café philosophique et je les ai fait observer le rôle de l'animateur. Nous avons établi une typologie de ses interventions, analysé leurs objectifs, et nous les avons exercées en classe de didactique. Pour réaliser ce projet, on peut aussi observer une classe d'un professeur expérimenté, et faire une typologie des interventions réelles et possibles, utiles et inutiles, des objectifs apparents et cachés, puis une fois décrits et compris ces activités, apprendre à tout imiter etc.

En divisant les moments dialogués en types d'objectifs poursuivis, en découvrant les compétences en jeu, en exerçant les différents types séparément, on découvre que tout s'apprend (cela ne dépend ni du métier ni des dons ni de l'inspiration du moment!). Les jeunes professeurs peuvent tout exercer séparément en classe de didactique. Ces compétences s'exercent et se développent. Une lucidité se déploie aussi. On peut ainsi abandonner les peurs de certains. Et n'en déplaise à certains vieux professeurs, ces compétences ne dépendent pas des connaissances philosophiques, mais du métier. Ainsi regarder les compétences offre une façon de sortir les difficultés de la sphère du privé pudique et caché, et permet d'aborder chaque difficulté et d'apprendre. Cela détruit aussi le mythe persistant de l'existence de dons, d'intuitions, d'expériences nécessaires etc.

Pour moi, cette posture d'accompagnement des jeunes enseignants est une posture d'aide, d'écoute, et d'animateur, que j'espère que ces jeunes professeurs pourront adopter avec leurs élèves, dans les limites objectives du temps et du nombre d'élèves par classe.

### III/ Bilan des difficultés

Quelles sont les difficultés d'une approche par compétence ? J'en vois deux principales qui touchent tant les élèves que les enseignants, même si c'est d'une façon moindre pour ces derniers. La première est que chaque acte philosophique, chaque activité exige une multiplicité d'aptitudes, qui s'unissent en bien des compétences nécessaires. Ceci pose deux problèmes : je vois un danger d'être subjective et de suivre mon idée de la philosophie quand je déciderai quelles sont les compétences à développer en cours de philosophie. Autrement dit, si je prends les compétences énumérées dans le plan cadre de la loi, je risque de rester partielle et même partielle quand je décide quelles aptitudes constituent chaque compétence nécessaire à la réalisation des activités du plan cadre. Le corollaire de cette pléthore est que je ne peux pas développer chacune de celles dont j'établis la (longue) liste. Donc bien approcher les compétences risque de détruire l'approche elle-même<sup>4</sup>.

Le deuxième problème est celui de l'évaluation. Il est (assez) facile d'évaluer une connaissance. Évaluer une compréhension l'est moins, mais c'est faisable. Évaluer une compétence pose deux grands problèmes : que signifie donner la moyenne (avoir assez de la compétence pour ?). Par ailleurs si parler de compétence signifie parler de la capacité d'utiliser cette compétence à bon escient dans un milieu autre que scolaire, ceci signifie qu'elle est inévaluable par un professeur à l'école. Celui-ci peut tout au plus imaginer des exercices qui imitent la vie hors les murs. J'en ai proposé ici. Mais l'évaluation reste artificielle. J'évalue soit trop peu soit trop. Évaluer quelque chose qui a lieu dans leur vie relève aussi d'une prétention d'impact sur la vie de nos élèves. De quel droit ? La seule façon de dépasser cette problématique de l'évaluation est de faire de l'élève le co-évaluateur de cette compétence.

Par contre ces problèmes existent moins pour les futurs professeurs que je forme. En effet, au cours de leur stage, ils sont constamment dans la situation d'exercer leurs compétences, de les évaluer, de saisir aussi ce dont ils auraient besoin pour mieux enseigner. Le stage permet de prendre conscience, au quotidien, du travail de l'enseignant sous la forme de l'analyse des actes à produire et des compétences nécessaires à leur pleine réalisation. Mon rôle de didacticienne est de répondre aux besoins personnels exprimés, de développer l'observation, de mettre à disposition des moyens (par exemple la possibilité de se faire filmer en classe et du temps et des instruments pour s'évaluer), d'inventer des exercices afin de permettre à chacun d'affronter chaque difficulté rencontrée.

"En quoi donc former des élèves et des enseignants à des compétences modifie la didactique de la philosophie?". Je ne vais pas reprendre tout ce que j'ai dit, mais l'essentiel. Former à des compétences, c'est d'abord former avec une attention aux difficultés, et pour moi cela me permet de croire que tout s'enseigne. Cela me donne un optimisme en didactique. Mon travail sur les compétences implique un savoir être et un savoir faire. Le savoir être est une attitude qui se veut pleine de sollicitude (Ricoeur) à l'égard d'une difficulté vécue. Mon savoir faire est la compétence avec laquelle j'aborde cette difficulté et essaie de la comprendre.

En quoi donc consiste mon travail sur la compétence ? En une description la plus minutieuse possible de trois réalités : il y a d'abord une recherche de compréhension de l'expérience philosophique ou du travail cognitif qui est lié à une activité philosophique, telle qu'elle se déroule en classe. Il faut analyser de quoi cette activité est constituée afin de la permettre, de l'accompagner et de la former. Je dois donc analyser les élèves et leur progression cognitive, afin de comprendre comment ils pensent, et aussi comment ils apprennent, et comprennent. Mais à l'opposé, je dois analyser de quoi est constitué le travail du professeur pour permettre l'activité des élèves. Des trois cotés, il y a une analyse et une description qui se traduisent en évaluation des compétences, habiletés, attitudes nécessaires. La recherche sur les compétences est donc d'abord une observation-description-analyse d'activités cognitives.

Regarder les compétences, c'est regarder ce qui se passe en classe comme une activité réelle de l'élève et du professeur. Ce n'est pas regarder mon cours du point de vue de tout le programme que je

dois faire, ce qui souvent pourrait m'écraser, car l'enseignant n'arrive jamais au bout du programme, mais comme le réel de ce que le professeur et l'élève font, avec toute la résistance de l'élève, avec ses difficultés, son effort, sa liberté, mais aussi avec tout le vécu réel, et les milliers de choix du professeur, l'interaction, l'évolution, les progrès. La compétence se découvre et se développe dans une activité, non en regardant le programme et en le préparant... C'est sur cette activité réelle qu'il faut travailler en didactique. Donc les compétences permettent de voir l'enseignement comme un atelier où l'on fait et construit. Comme dit M. Tozzi, ne plus venir en classe en se disant "qu'est ce que je vais leur dire", mais "qu'est ce que je vais faire avec eux".

Regarder les compétences permet une diversification et un enrichissement. Cela sort le professeur et l'élève du côté claustrophobique de l'éternelle répétition du même. Comme un aspect essentiel de la compétence est la possibilité de pouvoir la réutiliser à bon escient, dans un contexte différent, la seule façon d'évaluer cet aspect est de trouver d'autres contextes pour manier cette compétence. Prenons l'exemple de la problématisation philosophique. Elle ne se développe vraiment que si on sort de l'éternelle répétition de son utilisation dans le contexte de l'analyse de textes qui est schématique, scolaire et artificielle. On peut envisager le développement de cette compétence en abordant des films, des romans, des situations de vie, des photos etc. Ceci diversifie les champs d'application, mais aussi cela ouvre la philosophie sur la vie, ce qui permet d'espérer que chaque élève puisse continuer à nourrir un rapport avec la philosophie, et utiliser cette compétence à bon escient dans sa vie, ce qui est le désir de bien des professeurs. Alors qu'analyser un texte peut devenir une habitude, un réflexe bien rodé mais obsolète une fois l'école quittée, problématiser et problématiser philosophiquement est une vertu importante et utile. Donc regarder les compétences décloisonne l'école.

Aborder les compétences oblige de chercher et observer la façon la plus naturelle d'apprendre. Il s'agit donc de réfléchir et de comprendre comment l'homme pense, apprend, réfléchit etc. Il s'agit d'une réflexion philosophique sur la nature cognitive de mes élèves. J'ai beaucoup parlé de l'oralité. En effet, écrire, parler et lire sont les trois activités scolaires. Or une est naturelle -parler- et les deux autres -lire et écrire- sont plus artificielles : c'est pourquoi elles sont admirées d'avantage et développées à l'école. Pourtant il faudrait partir de leur enracinement dans la première. Souvent l'école a mis la charrue avant les boeufs. Commençons donc par discuter entre nous. Eduquons cette capacité, développons la, formons la. Puis et seulement alors, pourrions-nous imaginer de dialoguer avec un auteur qui nous parle dans un texte. Et ainsi, finalement, concevoir un dialogue entre deux philosophes morts. Aborder les capacités humaines en allant de la plus naturelle à la plus difficile, permet de retrouver à travers la découverte de la progression, de la complexification et de l'abstraction, la présence de compétences fondamentales telles que problématiser. Certains diront qu'une telle approche prend trop de temps. Mais on perd bien plus de temps à brûler les étapes. Si la progression est très attentive à tous les pas, on perd moins de temps à évaluer et à nous former.

Regarder les compétences c'est revenir à ce que la philosophie a de plus naturel. L'homme philosophe spontanément. Seulement en analysant comment il s'interroge, nous nous apercevons

qu'il le fait parce que la vie l'interpelle et qu'il se pose à lui-même des questions à la première personne. Les compétences sont celles que l'individu développe, les compétences sont donc toujours à la première personne. Quand il est dit de la compétence qu'elle se vérifie "en situation", il ne s'agit pas d'une situation artificielle mais réelle, donc personnelle et concrète. Pour fonder notre enseignement sur cette dimension naturelle de l'homme, motivante et engageante, nous devons d'abord l'écouter, la permettre en classe, mais aussi la vouloir. Didactiser la pensée à la première personne est un champ actuel de création didactique en philosophie, tant au niveau de la réflexion sur la nature de l'émergence de la pensée, que de la place du professeur, son décentrement, que de la diversité des écritures à expérimenter, etc. Mais "il est impossible de rester en philosophie à la première personne !", diront tous les professeurs, indignés ! Le passage de la première personne à l'universel est une compétence importante en philosophie, tous les philosophes l'ont réussi. Il faut se demander pourquoi et comment. Pendant longtemps il a été simplement interdit de penser et s'exprimer à la première personne en classe de philosophie, de peur de perdre le sens de la pensée universelle qui semble pour plusieurs la nature même de la philosophie. Or interdire ne forme en rien la compétence à passer du personnel à l'universel. Interdire crée une schizophrénie dans la pensée entre celle qui naît dans l'élève et celle qu'il faudrait exprimer et comprendre en classe, celle des autres, des philosophes que chacun ne connaît pas. Il faut fonder l'une, celle qui est universelle, dans l'autre, celle qui émerge et qui est personnelle, comme l'ont fait les philosophes, et seulement ainsi avons-nous une chance que nos élèves continuent à penser plus tard. Il faut chercher une unité dans la pensée et non sa fragmentation. Toutes les sciences cognitives de l'apprentissage montrent une unité incontestable de la personne, unité de l'aspect affectif, de l'aspect cognitif, de l'aspect relationnel et de l'aspect de la réalisation. Développer les compétences doit rechercher l'unité de la personne, et permettre de revenir à l'acte naturel et se construire avec et par lui. Regarder les compétences est donc une valeur

Et le professeur ? Tant qu'il est content de comment il a enseigné, il semble se porter bien, mais des doutes lui viennent tôt ou tard, sur son rôle, son utilité, son efficacité, et le sens de son travail. Et alors, il est bien démuni. Notre métier est fragile, exposé, et sujet à déprimés et burn out. De tout cela le didacticien ne peut assumer la responsabilité. Mais je peux m'en préoccuper. L'homme auquel je m'adresse, ses valeurs, sa liberté m'échappent. Je peux essayer de lui donner tous les moyens possibles, il reste qu'il est seul et qu'il ne fera de la philosophie que s'il le veut, qu'il appellera philosophie probablement autre chose que moi, et finalement que la philosophie et la compétence sont deux choses différentes. Quand je rencontre les futurs professeurs que je forme, je vois souvent la philosophie comme un trésor enfoui au fond de leur pensée, de leur vie et de leurs affections. La philosophie qu'ils aiment et à laquelle ils donnent leur vie est la partie la moins visible et la moins partageable de l'iceberg. Elle se découvre dans leur passion pour les textes, leur façon de parfois se questionner, encore que celle-ci soit bien pudique, leur enthousiasme plein de craintes et doutes pour leur future profession. Les compétences que je développe sont au service de la mise en lumière et l'expression de tout ce qui est là, mais non visible. La compétence n'est pas la philosophie, elle la sert et l'exprime.

## Conclusion

La philosophie n'a pas changé en elle-même. Dès lors, enseigner cette matière et l'apprendre restent des activités difficiles et pérennes. Beaucoup de professeurs l'enseignent comme cela s'est toujours fait. Et il faut admettre que pas mal d'élèves l'apprennent comme cela s'est toujours fait.

En effet, il y a encore des quantités de classes où le professeur pense, parle, et se laisse porter par sa réflexion profonde, rigoureuse, cultivée, formée et construite. Et il peut parfois être sûr, en sortant de sa classe, que c'était "un beau cours". Et pour toutes les personnes qui ont la chance de suivre et de comprendre, c'était peut-être "un beau cours". C'est pourquoi, pour bien des enseignants, la didactique de la philosophie est inutile, de même que la formation des professeurs ou la réflexion sur les compétences. Mais il y a tous les autres élèves, tous ceux pour qui ce n'était ni un beau cours, ni un cours compréhensible. Ils ont pris des notes illisibles et confuses. Ils ne savent pas vraiment ce qui s'est passé. En cours de route, pendant que le prof pensait, ils ont décroché. Ils ne savent pas pourquoi l'école leur impose cette matière, ni quel en est le contenu. Ils ne savent pas à quoi cela sert et encore moins comment s'en servir.

Et finalement, même pour les élèves pour qui c'était "un beau cours", on peut se demander ce qu'ils en font. Beaucoup de cours n'ont de sens que dans le contexte étroit de l'école et deviennent périmés dès qu'ils sortent de son enceinte. Comment mémoriser ce cours, et le stocker dans un réseau de connaissances utiles et disponibles, et surtout comment apprendre à l'utiliser à bon escient dans une dissertation ou dans la vie, comment prendre l'habitude de ces gestes philosophiques, sont des problèmes qui restent non abordés. Et pourtant résoudre ces problèmes est de la responsabilité du professeur, sinon son travail ne sert à rien. Tout professeur doit se demander à quoi sert son cours. Certains diront que la philosophie ne sert rien, qu'elle est inutile et nécessaire. Mais ce qui n'est jamais utilisé est évanescent et disparaît de soi-même. Penser aux compétences à acquérir en philosophie, c'est penser à comment devenir philosophe, et je voudrais ajouter, à comment le rester. Quant au professeur, il doit réfléchir aux compétences dont il a besoin pour son enseignement, à ses gestes, à ses dons, à ses besoins, à ses capacités, à sa progression. Après douze ans d'enseignement, je peux témoigner que tous les jeunes professeurs se posent ces questions, ils sont demandeurs d'une approche par compétences. A nous de nous laisser interpeller. Si nous ne les entendons pas, c'est parce que nous n'avons pas envie d'entendre ces questions. Être didacticien signifie regarder le professeur enseigner, et l'aider à devenir le professeur qu'il veut être, en abordant avec lui chacun de ses gestes et de ses attitudes, de ses besoins et de ses difficultés. Il s'agit de ne plus regarder le cours comme un événement mais comme une grande multiplicité de capacités mises en jeu à bon escient, et en même temps. Il s'agit de diviser les actes dans leurs composantes, afin de comprendre chacune d'elles.

Aborder ces questions c'est regarder le cours de philosophie du point de vue des compétences. C'est une révolution copernicienne pour deux raisons : le professeur se demande pourquoi il enseigne cette matière, et il regarde l'élève et observe comment celui-ci reçoit cette même matière, pour

comprendre si l'objectif qu'il s'était donné est atteint, si les moyens qu'il se donne sont appropriés aux fins qu'il s'est choisies.

---

(1) Edmée Runtz-Chritan, Nathalie Markevitch Frieden, Lire à l'adolescence, Chronique Sociale, Lyon, 2010.

cf. Diotime n° 45, 2010.

(3) Dans le plan d'étude cadre fribourgeois il est dit aux "Objectifs fondamentaux" :

"L'élève doit, par l'étude de la philosophie, s'éveiller à une quête de sens et de vérité. Pour atteindre ce but, il convient d'abord de faire l'apprentissage des questions spécifiques posées par les philosophes. Cette découverte surgit prioritairement au contact des oeuvres philosophiques qui sont abordées en classe. Elle est aussi liée aux questions personnelles et existentielles de l'étudiant lui-même, aux interrogations propres à sa quête d'identité, à ses relations à autrui et au monde dans lequel il vit et qui l'interpelle par son environnement social, culturel, scientifique ou par des événements d'actualité."

(4) Dans Diotime n° 35, j'ai écrit un article sur les compétences qui montre combien la tâche de conceptualiser mobilise de compétences.