

Témoignage réflexif d'un chercheur et considérations épistémologiques (III)

Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3, didacticien de la philosophie

L'apport des concepts didactiques à l'apprentissage de la didactique de l'apprentissage du philosophe

J'ai précédemment évoqué mon itinéraire de chercheur, et tenté de montrer quelles avaient pu en être les conditions épistémologiques (Diotime n° 57 et 58). J'insistais à cette occasion sur l'apport des concepts issus des autres didactiques disciplinaires, qui ont historiquement précédé la philosophie. Je vais donner ici, pour illustrer l'élaboration de la didactique de l'apprentissage du philosophe que j'ai proposée, un certain nombre d'exemples de ce recours à ces concepts, eux-mêmes empruntant parfois à d'autres disciplines contributives, sous forme d'une série de rubriques, rappelant la définition de chaque concept et son intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage du philosophe¹ :

- Discipline ou matière scolaire - Configuration disciplinaire
- Disciplines contributives
- Triangle didactique - Système didactique
- Modèle didactique - Transposition didactique - Noosphère - Savoir savant - savoir à enseigner - savoir enseigné - savoir appris
- Contrat didactique
- Situation didactique - Tâche - Activité
- Dévolution
- Didactique comparée - Matrice disciplinaire, paradigme organisateur - Epistémologie scolaire
- Pratiques sociales de référence
- Niveau ou registre de formulation
- Représentation
- Conscience disciplinaire
- Erreur - Obstacle, objectif-obstacle - Situation-problème
- Conflit cognitif, conflit socio-cognitif
- Planification didactique - Chronogenèse, temps didactique, mémoire didactique
- Communauté discursive

Discipline ou matière scolaire, configuration disciplinaire

Une "discipline scolaire" est une construction sociohistorique à l'intérieur d'un système éducatif donné à un moment donné, ordonnée par une instance politique à des finalités éducatives, organisant un ensemble de contenus et de pratiques permettant leur enseignement et leur apprentissage. La "configuration disciplinaire" de la philosophie a été jusqu'ici en France

relativement déterminée, et sa "constellation" recouvre les champs classiques de la discipline (Epistémologie, éthique, esthétique etc.) La discipline est clairement identifiée comme renvoyant à une forme majeure de la rationalité dans la culture occidentale ; elle est très ancienne dans le système éducatif français, à finalité réflexive et culturelle formatrice de l'homme et du citoyen ; son passé prestigieux lui avait consacré une place de choix : un enseignement en fin du secondaire, à fort horaire, appelé à son "couronnement" ; sa désignation est sans ambiguïté (on peut trouver dans d'autres pays "éthique", "morale"...); ses professeurs sont monovalents (contrairement à de nombreux pays étrangers où ils sont bi voire trivalents), et ont développé une identité professionnelle fortement identifiée à leur identité disciplinaire.

Mais si la philosophie jouit comme telle d'un certain prestige sociétal dans une société en perte de repères individuels et collectifs, à laquelle elle apporte sa quête de sens, l'image de la matière scolaire s'est aujourd'hui brouillée, par notamment :

- le passage de l'école du modèle des humanités classiques à un modèle techno-scientifique qui amoindrit son prestige, dans une société économiste qui interroge son utilité ;
- la crise du recrutement de la terminale littéraire, qui réduit son impact sur nombre d'élèves à l'horaire moindre ; et les notes basses en philosophie au baccalauréat, qui lui donne une réputation de sévérité et d'arbitraire ;
- la demande de philosophie des élèves de lycée professionnel, les expériences en première et seconde, et surtout le développement de pratiques à visée philosophique à l'école primaire, qui interrogent sur sa place dans le système (Doit-elle vraiment commencer en terminale, y a-t-il un âge de maturité pour philosopher ?), et sur son identité (Qu'est-ce que vraiment que philosopher, si on peut commencer très tôt ?).

Didactique disciplinaire

On entend aujourd'hui par "didactique disciplinaire" une discipline de recherche qui analyse une matière scolaire en tant qu'elle est objet d'enseignement et d'apprentissage (par exemple la philosophie savante en tant qu'elle a pris une "forme scolaire"). Elle est donc, contrairement à la pédagogie, en relation essentiellement avec les contenus de la discipline, et la façon dont ils sont enseignés et appris ("Contenus" doit être pris au sens large : savoirs, savoir-faire, attitudes, façons de penser, valeurs...). La didactique de l'apprentissage du philosophe (DAP) analyse ainsi ce qu'il en est en philosophie

- du "savoir" à enseigner ("Didactique prescriptive" dirait J.-L. Martinand, concernant les programmes, instructions, inspections etc.) ;
- du savoir effectivement enseigné et appris en classe ("Didactique descriptive", qui analyse l'"activité" réelle de l'élève et de l'enseignant en situation de classe) ;
- de l'élaboration et l'expérimentation de nouvelles formes didactiques en classe, ou dans la cité, dans la mesure où il s'y fait des apprentissages ("Didactique critique et prospective", qui évalue critiqueusement les effets de certaines formes didactique, et en propose d'autres).

La Dap est arrivée tardivement dans le paysage français des didactiques disciplinaires, dans les années 1990 (vingt ans par exemple après la fondation en mathématiques des Irem). Probablement parce qu'elle est en fin de système scolaire, et surtout à cause de l'hostilité de l'institution philosophique et des représentants du corps, qui ont initié peu de recherches sur la didactique de la matière. Le courant inspiré des sciences de l'éducation, que je représente, a été fortement critiqué, pour importer dans la discipline des ingrédients extérieurs et hétérogènes censés l'altérer.

La massification de l'enseignement du second degré, et du coup de l'enseignement philosophique, a certainement joué dans l'émergence d'une didactique de l'apprentissage du philosophe (Dap). Celle-ci est apparue de plus en plus nécessaire, parce que son modèle didactique traditionnel s'est élaboré lors d'une phase antérieure du système éducatif, où les élèves étaient socialement sélectionnés pour entrer au lycée, et ne s'était guère rénové depuis, ce qui le rendait difficilement gérable tel quel avec l'arrivée des "nouveaux lycéens" (F. Dubet) dans les séries technologiques lors des années 1980.

Disciplines contributoires

Ou bien - position forte dans le milieu institutionnel - l'on pense que "la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie ou sa propre didactique", comme les inspecteurs généraux de philosophie Jacques Muglioni et Jean-Louis Poirier, et alors ce principe de l'auto-référence exclut toute autre discipline pour penser et pratiquer l'enseignement de la philosophie (On va se référer comme modèle, par exemple à la clarté discursive cartésienne comme Jacqueline Russ, ou pour d'autres à l'auto-déploiement hégélien du concept...). Toute immiscion d'une autre discipline ne peut en conséquence qu'altérer sa spécificité, opérer une sorte de "philo-traîtrise". Ainsi la philosophie s'affirme légitime pour construire l'épistémologie de la sociologie, mais la sociologie (par exemple celle de P. Bourdieu ou L. Pinto) n'est pas selon elle légitime pour traiter de la philosophie (en faisant par exemple, comme H. Boillot dans sa thèse, la sociologie de son enseignement). La conséquence est le désintérêt des philosophes de l'enseignement supérieur, qui préparent pourtant aux concours d'enseignement, pour toute recherche didactique. Puisque la philosophie est sa propre didactique, il faut et il suffit d'être bien formé philosophiquement pour l'enseigner. Alors qu'il est possible de soutenir une thèse de didactique des mathématiques dans certains départements universitaires de mathématiques, c.à.d. dans la "discipline-mère", j'ai dû aller soutenir ma thèse en sciences de l'éducation...

Ou bien - deuxième point de vue - l'on pense que, puisqu'il s'agit d'une matière scolaire, et donc d'enseignement et d'apprentissage, l'on est confronté nécessairement à l'élaboration d'une didactique. Il faut alors intégrer dans la didactisation de la discipline les recherches scientifiques sur l'apprentissage et l'enseignement.

Dans cette seconde perspective, la didactique de la philosophie doit faire appel à des "disciplines contributoires". C'est ce point de vue qui m'a permis d'élaborer une didactique de l'apprentissage du philosophe (Dap), multiréférentielle, en allant notamment visiter les autres didactiques

disciplinaires pour faire "travailler" critiquement (pour éviter tout transfert sauvage de "concepts-nomades"), leurs concepts en philosophie. Un exemple dans mes recherches : utiliser les principes de la "lecture méthodique" en français pour la décontextualiser-recontextualiser dans le champ épistémologique de la Dap, afin d'élaborer une démarche de "lecture méthodique philosophique" ; ou m'appuyer sur les travaux des **historiens de la discipline philosophique** (Ex : J. Canivez, H. Bouchardeau et A. Matra, B. Poucet), en faisant des comparaisons de type diachronique. Je contribuerai par ailleurs, d'un point de vue synchronique, à une **didactique philosophique comparée**.

Inversement, la Dap peut devenir une discipline contributoire pour d'autres disciplines : par exemple pour le français. Lors de mes travaux avec certains didacticiens du français, je déplorais par exemple que l'argumentation, l'un des trois champs de référence de la didactique de cette discipline selon B. Veck, soit trop souvent déconnectée, dans les débats pour et contre, d'un travail de problématisation, qui donne du sens à une thèse, dès lors que celle-ci est une réponse à une question ou un problème. Plus tard, au niveau du primaire, Y. Soulé et D. Bucheton, ont proposé, dans notre ouvrage commun, l'expression de débat "à visée littéraire", là où nous parlions dans notre discipline de discussion "à visée philosophique". M. Desmedts, inspecteur de morale catholique en Belgique francophone, parle de même après nos échanges de "discussion à visée théologique".

Triangle didactique et système didactique

La modélisation didactique de la classe est transversale à toutes les matières scolaires. La classe forme un "système didactique", dès que sont mis en relation trois éléments : en premier lieu des élèves, "sujets didactiques" considérés comme des "apprenants" par chaque discipline (On peut les appeler "apprentis-philosophes" en philosophie) ; en second lieu un enseignant (qui se veut traditionnellement en classe de philosophie "philosophe" avant/autant que pédagogue) ; et enfin des contenus disciplinaires à travailler (ex. : notions, problèmes, textes, processus de pensée...) 2.

L'intérêt de ce "triangle didactique", distinct du modèle pédagogique duel enseignant-élèves, est d'attirer l'attention en philosophie sur ce qui est traditionnellement privilégié : d'abord le rapport du maître à la philosophie, qui généralement a motivé ses études, et l'a naturellement conduit, par intérêt surtout pour la discipline, vers son enseignement ; ensuite le rapport de l'enseignant-philosophe à ses élèves, considérés comme des sujets rationnels, à qui il tente de faire partager ce qu'il a appris lui-même de ses maîtres. Ce qui est alors souvent négligé, dans le rapport de type transmissif du cours (sous la forme canonique de la "leçon" de philosophie, que l'on retrouve dans nombre de manuels), c'est le rapport des élèves eux-mêmes à la philosophie : ils doivent s'élever, en tant qu' "élèves", jusqu'au discours du maître, du texte, du manuel.

Mais quand prend-on la mesure des difficultés de compréhension et d'apprentissage qu'ils rencontrent ? Le sujet didactique ne recouvre souvent que la dimension épistémologique du sujet scolaire, le réduisant à sa faculté de connaître ; or bien des problèmes en classe proviennent de son histoire, de ses affects. La didactique s'intéresse, et c'est son originalité, aux obstacles

épistémologiques : par exemple le préjugé en philosophie, ou la double tentation du dogmatisme et du relativisme, comme empêchements à la pensée. Mais il y a dans la difficulté ou l'échec d'autres éléments : la didactique gagne ici à s'enrichir des apports de la psychologie de l'apprentissage ou de la sociologie de l'échec scolaire... Ce caractère à dominante cognitive d'un apprenti-philosophe qui exerce sa raison pure a été quelquefois critiqué en philosophie avec les enfants, où l'éveil de la pensée réflexive s'enracine dans leur sensibilité et leur imagination.

Ce modèle du triangle didactique s'applique-t-il à la classe de philosophie, et permet-il de penser les différentes façons possibles de didactiser la discipline ? Nous le pensons.

Transposition didactique - Modèle didactique - Noosphère - Savoir savant - savoir à enseigner - savoir enseigné - savoir appris

Le concept de "transposition didactique", c.à.d. de sélection et de transformation d'un savoir en "objet d'enseignement et d'apprentissage", a été forgé par Y. Chevallard en didactique des mathématiques, avec sa distinction entre différents niveaux de didactisation : savoir savant des philosophes et des universitaires ; savoir à enseigner du programme ; savoir à enseigner traduit par un manuel ; savoir enseigné des professeurs dans leurs classes (les cours) ; savoir appris des élèves (les connaissances apprises, les compétences acquises...). Ces concepts m'ont semblé fondamentaux pour didactiser la philosophie, c.à.d. la rendre enseignable par un professeur et appropriable par un élève. On parle aussi parfois de "modèle didactique" (J. Dolz et B. Schneuwly en didactique du français), ou d'"élaboration didactique des savoirs et des savoir-faire" (J.-F. Halté), pour comprendre les principes de construction des objets didactiques

1) Qu'en est-il du "savoir savant" en philosophie ? La question est complexe. Ce n'est pas un savoir au sens scientifique d'une vérité faisant provisoirement consensus dans la communauté scientifique internationale parce qu'elle fait une administration reconnue de la preuve dans le cadre d'une théorie de référence, comme en sciences. Les philosophes ne sont pas d'accord entre eux, bien qu'ils prétendent chacun à la légitimité de ce qu'ils avancent... Certains considèrent la philosophie comme pérenne : Platon n'est en rien obsolète aujourd'hui disent-ils. On n'en dira pas de même pour la théorie des animaux-machines de Descartes, qui n'a aucun sens scientifiquement aujourd'hui. Or beaucoup de philosophes furent à la fois grands philosophes et grands savants, ce qui brouille les cartes. D'autres, opposés à la philosophia perennis, insistent sur les conditions socio-historiques d'apparition de certaines doctrines ; ou disent que certaines philosophies sont aujourd'hui dépassées, et enterrent par exemple la métaphysique ; Hegel raisonne comme si la philosophie se termine avec lui, alors que Heidegger veut reprendre la philosophie, qui s'est fourvoyée depuis les présocratiques etc.

On peut alors considérer qu'il s'agit d'abord du corpus des textes des philosophes constituant l'histoire de la philosophie (spécifiquement occidentale, ou mondiale : c'est déjà un débat...) ; et de leurs commentateurs reconnus. Une autre façon de le définir peut être : l'ensemble des problèmes qu'ils ont posés et tenté de résoudre, les concepts qu'ils ont créés, les thèses qu'ils ont soutenues ; ou

l'ensemble des doctrines et courants qui parcourent l'histoire de la philosophie. Avec une hésitation pour la période contemporaine : car qui doit être considéré comme philosophe : celui qui est reconnu comme tel par l'histoire et les historiens de la philosophie ? Mais c'est alors trop tôt pour en juger. Celui qui est reconnu aujourd'hui par ses pairs, par exemple les philosophes universitaires ? Mais certains philosophes peuvent ne pas être universitaires. Celui qui est désigné comme tel par les médias ? Mais il sera critiqué par d'autres, contestant la légitimité des médias pour en décider... Ou celui qui est consacré par sa présence dans le programme de philosophie ? Mais combien de philosophes morts reconnus par ailleurs n'y sont pas, ou pas encore s'ils sont vivants...

La philosophie est de plus considérée comme une discipline de recherche par l'université, le Cnrs etc. De ce point de vue peuvent alors prétendre au corpus philosophique les thèses soutenues, les articles publiés dans des revues reconnues par la communauté des chercheurs en philosophie, les communications acceptées dans des colloques à comité de lecture, les ouvrages de certains auteurs (mais lesquels ?), qu'il s'agisse de commentaires de textes, d'oeuvres, de philosophes, de discours sur un champ philosophique (ex : l'épistémologie, l'éthique, l'esthétique etc.), du traitement d'un problème ou d'une notion philosophiques etc.

2) Parmi donc tout ce "savoir savant", que choisir à enseigner ? C'est le **niveau 1 de la didactisation** de la discipline, qui va transformer la philosophie savante en "savoir à enseigner", mettre en texte ces savoirs, et leur donner une légitimité réglementaire, celle du **programme**, qui oblige les enseignants par leur statut.

Qu'entend-on alors par "contenu" en philosophie ?

- Ce qui peut relever d'une "culture philosophique" ? Il peut apparaître important de connaître les (de) grands moments de la pensée : la maïeutique socratique, le doute cartésien, l'impératif kantien, la dialectique hégélienne ou marxienne etc. Des concepts ou distinctions conceptuelles fondateurs : l'idée platonicienne, la matière et la forme chez Aristote, ce qui dépend ou non de moi chez Epictète, les trois sortes de désirs chez Epicure, l'idée d'infini chez Descartes, de monade chez Leibniz, la plus-value chez Marx, la durée chez Bergson etc. De grands courants : empirisme/rationalisme, spiritualisme, idéalisme/matérialisme, eudémonisme, hédonisme, utilitarisme, pragmatisme etc. Certains mots techniques importants, comme téléologie, finalisme, immanence/transcendance... Mais la liste peut s'allonger, jusqu'à devenir un mini-dictionnaire : en quoi consistera un savoir philosophique minimal au niveau de la terminale ? Cherchera-t-on à enseigner l'histoire de la philosophie ?

- On peut prendre autrement la question des contenus, en distinguant avec O. Reboul le savoir, "apprendre que" (par exemple que Descartes utilise le doute méthodique pour parvenir à une vérité première), ce que la psychologie cognitive appelle les "savoirs déclaratifs", et le savoir faire, "apprendre à" (les "savoirs procéduraux"), par exemple mettre soi-même en doute ses propres certitudes, ou argumenter une thèse, qui relèvent d'un processus de pensée, d'une opération intellectuelle. Nous sommes ici renvoyés à l'apprentissage de capacités, de compétences, qui seront

ainsi des "contenus" à apprendre. J'en ai pour ma part distingué fondamentalement trois : problématiser, conceptualiser, argumenter, qui doivent être spécifiés en philosophie par rapport à d'autres disciplines (car on problématiser et conceptualise en sciences, et on argumente aussi en français). Mettre l'accent sur des contenus-savoir ou des contenus-capacités ne revient pas au même dans le processus de didactisation : d'un côté la didactique de la philosophie italienne, longtemps fondée sur l'histoire de la philosophie, de l'autre la didactique de la philosophie de Lipman, où pas un seul nom de philosophe n'est cité (La France tentant d'articuler les deux approches, historique et problématisante).

- "Contenu" pourrait avoir aussi un troisième sens. La philosophie est historiquement, et principalement dit P. Hadot dans l'Antiquité, une manière de vivre, de se conduire conformément à la raison, d'exercer spirituellement son âme : le maître n'y est pas seulement un maître-à-penser, mais à vivre, et mourir (Cf. Socrate) : cela peut-il se didactiser ? Faut-il didactiser un savoir-être philosophique, un savoir vivre, un savoir bien vivre ? La France a choisi d'apprendre à l'élève à penser par lui-même, et non à vivre une "vie bonne" (l'impératif de laïcité est fondateur de la République dans ce pays). Certains cours philosophiques de morale (par exemple en Belgique ou au Québec) ont fait un autre choix : lui apprendre à décider éthiquement en situation.

A l'intérieur du corpus possible que nous venons d'explicitier, les concepteurs de programme vont découper, c.à.d. restreindre par rapport au possible, ce qui sera enseigné en terminale. Il paraîtrait par exemple peu probable de mettre aujourd'hui en position centrale les passages de La somme de Thomas d'Aquin sur les anges... En France, il s'agit actuellement de notions, de repères (c'est nouveau dans le dernier programme de 2003, ex. : légal/légitime) et d'une liste limitée d'auteurs ; donc d'un choix déterminé et restrictif dans l'histoire de la philosophie de notions (ex. : la liberté, mais ni Dieu ni la mort) et de philosophes (des auteurs, mais tous morts, et en nombre réduit ; appartenant seulement à la philosophie occidentale ; avec une seule femme, H. Arendt)... Ce choix est donc relativement arbitraire, et variable dans le temps selon les pressions exercées par des groupes divers (ex : Cicéron qui avait disparu est à nouveau au programme, Wittgenstein a fait son entrée pour la première fois).

Le programme est un acte politique (il est signé par le Ministre de l'EN), et il répond pratiquement à la question : qu'enseigner en classe terminale de philosophie, pourquoi et comment ? Il émane de propositions au Ministre émanant périodiquement, quand celui-ci le juge utile, d'un groupe de travail ou d'une commission ad hoc, émanant de la "noosphère".

La "noosphère" en philosophie représente ceux qui peuvent avoir une influence sur la conception et la pratique de l'enseignement philosophique dans l'enseignement secondaire : Inspection nationale et régionale de philosophie ; membres de la 4^{ème} section du Cnu (Conseil National des Universités), qui recrute les enseignants-philosophes du supérieur ; membres des jurys des concours du secondaire (agrégation et Capes de philosophie) ; certains philosophes universitaires ou professeurs de classes préparatoires, tous agrégés, associations de spécialistes (Apep, Acireph) ; des

intellectuels médiatisés ; des mouvements pédagogiques (Le Gfen a son secteur philosophique) ; des parents... C.à.d. ceux qui sont ou se sentent habilités à dire leur mot, à fixer les normes de cet enseignement (finalités, objectifs, méthodes, épreuves, modalités d'évaluation), par leur diplôme ou concours, leur statut, leur fonction institutionnelle, leur représentativité associative (les professeurs de base sont peu associés, sauf lors de consultations académiques). La composition de ces groupes programmatiques est stratégique, et les débats dans et hors ces groupes sont très vifs en période espacées de révision, car il y a bien des façons de concevoir un programme parmi le corps des enseignants de philosophie : par exemple si l'Appep, majoritaire, est en accord avec le programme actuel, celui-ci est critiqué par l'Acireph, qui le voudrait plus déterminé, partant de problèmes plutôt que de notions, avec des épreuves modifiées etc. M. Onfray trouve qu'il fait la part trop belle à la tradition idéaliste par rapport au matérialisme (d'où sa Contre-histoire de la philosophie), J. Bouveresse à la philosophie continentale au dépens de la philosophie analytique anglo-saxonne, R.-P. Droit juge qu'il fait l'impasse sur la philosophie non occidentale etc. On regrette ou propose telle notion, tel auteur etc. Il serait instructif d'étudier la façon dont a fonctionné la noosphère en philosophie, par exemple à partir de la "bataille" des programmes dans les années 2000...

Notons aussi le processus de "décontextualisation" et de "déhistorisation" dans la présentation de certains contenus : témoin le fait que pour l'explication de texte au baccalauréat de philosophie, le candidat n'est censé ne connaître ni l'oeuvre ni l'auteur du passage qui lui est proposé, le travail portant sur des notions et problèmes, et non sur l'histoire de la philosophie, qui demande de prendre en compte les conditions de production du texte.

On voit là une autre exigence de la didactisation d'une discipline : la question de l' **évaluation**, parce que l'on est à l'école, qu'il faut y apprendre, et que pour savoir si l'apprentissage a eu lieu, il faut l'évaluer. Exigence d'autant plus lourde en France que la philosophie n'y est enseignée comme discipline plénière qu'une seule année, celle du baccalauréat, examen terminal et symbolique qui sert d'entrée dans l'enseignement supérieur, et qui pilote par l'aval la programmation des cours de philosophie pour y préparer dès le début de la terminale.

Question redoutable : quels vont être les "savoirs, savoir-faire (voire savoir être ?) à évaluer" en philosophie ? Par quelles épreuves ? On a choisi en France la dissertation comme paragon de l'apprentissage de la pensée, alors que ce "genre philosophique" a été fort peu utilisé par les philosophes eux-mêmes (Les historiens de l'éducation comme A. Chervel ont montré qu'elle est plus généralement une invention du système scolaire français à la fin du 19ième)... Et selon quels critères évaluer en philosophie, sachant que la docimologie nous apprend que c'est en philosophie que la notation est la plus arbitraire de toutes les disciplines selon les correcteurs ?

3) On peut considérer le **manuel de philosophie** comme le **niveau 2 de la didactisation** : une traduction plus précise de ce qu'il faut enseigner en classe en fonction des directives du programme ; didactisation utile surtout pour les débutants dont la question est souvent : quand on passe des

cours de l'université et de l'étude des auteurs en tant qu'étudiant à la classe en tant que professeur, que dire et comment à des élèves, quels textes choisir etc. ?

Certains professeurs sont pressentis par des éditeurs pour rédiger des supports utiles aux enseignants de philosophie et/ou à leurs élèves. Leur rédaction est délicate : car outre des variables financières (étendue du marché, nombre de pages, d'illustrations etc.), ils ont un cahier des charges précis et a minima : traiter toutes les notions du programme, donner un aperçu de tous les auteurs du programme, définir les repères du programme, initier aux épreuves de l'examen (dissertation et commentaire de texte). Comme ce sont les professeurs qui choisissent les manuels pour leur classe, dans un système concurrentiel et très rentable, vu le nombre potentiel d'utilisateurs, il faut leur plaire, proposer par exemple tout ce dont ils peuvent avoir besoin (par exemple des textes variés, courts et accessibles), tout en maintenant des exigences philosophiques d'écriture dont on se fait entre collègues en France une haute idée... qui ne facilite pas la lecture par les élèves...

Le manuel est donc un compromis difficile par son double lectorat, enseignants et élèves : rédigé par des enseignants crédibles auprès des collègues par leur "niveau" (de préférence agrégés, et en classe préparatoire), jugés par les éditeurs expérimentés dans leur classe (selon quels critères ?), il prédigère le programme en entrant dans le détail de ce qu'il faut enseigner, proposant des cours à partir de problèmes soulevés par les notions, avec un choix de textes d'orientations philosophiques diverses autour de ces notions et problèmes.

Une diversité de supports existe : des recueils de textes, des commentaires d'oeuvres courtes d'auteurs au programme (à traiter en classe pour l'oral de rattrapage au bac), des annales du bac, et pour les élèves des ouvrages de méthodologie préparant aux épreuves et à l'examen, des digests de connaissances sur les notions et auteurs... Nombre d'entre eux sont trop difficiles pour les élèves de terminale, en particulier de séries technologiques, surtout quand ils s'adressent à la fois à la terminale et aux classes préparatoires, de niveau nettement plus exigeant ! La didactisation des manuels est donc parfois peu adaptée...

4) Le niveau 3 de didactisation de la discipline est la transformation du "savoir à enseigner", élaboré aux niveaux 1 et 2, en "savoir enseigné", c.à.d. le contenu des séances effectives de l'enseignant. Celui-ci résulte d'un certain nombre de choix pédagogiques et didactiques, car sa liberté philosophique (son orientation philosophique personnelle, ex. plutôt hégélien ou marxiste) et sa liberté pédagogique (la façon d'enseigner, les méthodes) sont officiellement affirmées dans le programme, pourvu que celui-ci soit traité : construire son cours, c'est donc déterminer dans quel ordre prendre les notions, quel(s) problème(s) traiter à partir de telle ou telle, quels auteurs utiliser pour traiter telle notion ou tel problème, quel choix parmi les philosophes au programme et quelle oeuvre de ces philosophes, entière ou avec un ou des extraits pour la liste de l'oral du bac ; mais aussi comment préparer à la dissertation, au commentaire de texte écrit ou oral ; et de même programmer le temps consacré à tel ou tel point ci-dessus évoqué dans le cadre du capital temps sur une année etc. Il y a là, implicitement ou explicitement, des options à prendre : suivre ou pas l'ordre des notions

du programme ou du manuel, choisir ou pas des sujets de dissertation dans des annales, donner ou pas des dissertations dont on a trouvé un corrigé dans un ouvrage spécialisé, avec on le voit plus ou moins d'invention, d'originalité, voire d'innovation didactique (ex. : traiter nombre de notions à partir de l'étude d'une oeuvre) ou pédagogique (ex. : prendre l'avis des élèves sur un choix à faire dont ils comprennent les tenants)...

Les didacticiens insistent aussi dans la démarche de didactisation sur un processus de "dogmatisation des contenus" : car alors que le corpus des auteurs consiste en des textes donnant lieu dans l'histoire de la philosophie et aujourd'hui à des interprétations diverses et des débats interprétatifs parfois agités, une doctrine philosophique est souvent présentée en classe (ou dans le manuel) comme si son sens était fixé, comme si on en donnait la "bonne" interprétation, simplification didactique mais assez dogmatique, pour qu'elle soit mieux comprise et retenue.

5) Le niveau 4 de didactisation est la transformation du "savoir enseigné" en "savoir appris" effectivement par les élèves. "Nous enseignons, mais qu'en retiennent-ils?". Qu'est-ce qui a été acquis, approprié, assimilé? Que restera-t-il dans un certain temps des connaissances philosophiques (définitions de notions ou de repères, courants et doctrines philosophiques, formulation de questions et réponses, contenus d'argumentation etc.)? Et qu'est-ce qui sera transféré en matière d'aptitude à penser par soi-même, à douter de ses certitudes, à faire des distinctions conceptuelles, à argumenter une thèse ou une objection etc. ?

L'intérêt de distinguer ces quatre niveaux bien distincts mais articulés entre eux est de poser de bonnes questions pour comprendre et agir.

Les disciplines contributives sont ici d'une part **l'histoire de la discipline scolaire** (concept d'A. Chervel), car l'état actuel d'un programme s'explique en bonne partie par son histoire, qui est elle-même incluse dans l'histoire du système éducatif : A. Canivez, H. Bouchardeau et A. Matra, B. Poucet, mais aussi la thèse sociologique d'H. Boillot (2012) nous éclairent ainsi sur la question du programme de philosophie français.

Et d'autre part la **didactique comparée**, qui nous montre la façon de didactiser différemment la discipline philosophique à un moment donné dans différents pays, les différents "paradigmes organisateurs" de la discipline, donnant lieu à des "matrices disciplinaires" (M. Develay) variées.

Comment concevoir un programme en philosophie ?

Quelles sont ses finalités politiques (ex. : transmettre une idéologie officielle versus développer l'esprit critique du citoyen dans une démocratie ?) ; culturelles (s'approprier une part du patrimoine philosophique de l'humanité) ; philosophiques (apprendre à penser par soi-même, ou à être vertueux, ou à être heureux ?) ? Ses contenus (l'histoire des idées versus les questions philosophiques contemporaines ? Ou l'histoire de la philosophie versus des compétences à philosopher soi-même ?) ?

Que la philosophie ne soit enseignée qu'une seule année en France comme discipline en fin du second degré a façonné la discipline, réduit les délais d'apprentissage, qui demande du temps : l'initiation doit devenir en un an expertise en dissertation... Cela a entravé toute réflexion sur un cursus, un curriculum philosophique, avec l'idée de progressivité, une élaboration en termes de compétences avec des niveaux croissants de complexité. Certains pays africains trouvaient le programme français tellement ambitieux qu'ils ont fait commencer la philosophie en première voire en seconde (Cf. Burkina-Faso). Va-t-on aujourd'hui reposer officiellement la question, avec la possibilité d'activités philosophiques dès la seconde depuis la rentrée 2011, et l'éducation laïque de la morale à la rentrée 2014 ?

L'émergence informelle de pratiques à visée philosophique au primaire a introduit une nouvelle donne : il y a six ans de la grande section de maternelle au Cm2. La question de la progressivité des apprentissages est posée, avec le doublement de l'âge des enfants, de 5 à 10 ans. M. Lipman a fait un travail de précurseur avec ses sept romans de la maternelle à la fin du secondaire...

Contrat didactique

Il concerne les régulations régissant les interactions entre enseignant et élèves à propos des objets de savoir (En philosophie des processus de pensée, des notions, des problèmes...). Y. Chevallard a montré que le contrat didactique se construit par exemple dans la notation, par une négociation entre le niveau des exigences professorales et les efforts des élèves à fournir, les annotations traduisant le dialogue écrit entre les contractants. Qu'en est-il en philosophie ? Ces exigences sont-elles les mêmes pour un enseignant dans la série S et une série technologique industrielle, où dans un lycée à classes préparatoires et de banlieue..

Comme exemple de contrat didactique, dans une discussion à visée philosophique, si l'enseignant a donné explicitement la règle qu'on a le droit de se taire, il attend cependant que des élèves, et le maximum d'élèves, expriment leur point de vue sur la question soulevée. Mais il admet qu'un élève interrogé ne s'exprime pas, sans manifester aucun jugement négatif. Et les élèves qui ne s'expriment pas savent que l'enseignant aimerait qu'ils s'expriment, mais comme ils ont le droit de se taire, leur position est plus libre, et non contrainte par un questionnement perçu comme un "interrogatoire". On constate alors que la règle contractuelle du droit de se taire est désinhibitrice pour le silencieux... Il y a donc un jeu dynamique sur les attentes réciproques du professeur et des élèves, qui produit de nombreux effets.

De même, dans le contrat didactique traditionnel de la transaction scolaire, le maître attend d'une question qu'il pose une réponse pertinente de l'élève. Mais il rompt ce contrat dans une DVP, où il affirme explicitement qu'il n'y a pas de "bonne réponse" : avec comme effet de cette rupture que des élèves s'autorisent à parler/penser, dès lors qu'ils ne craignent plus d'être jugés sur une mauvaise réponse. Troisième exemple : un élève interrogé qui ne sait que répondre, habituellement regardé comme n'ayant pas de réponse à faire, est dans une DVP considéré comme en train de réfléchir, ce qui change son statut par rapport au savoir. Quatrième exemple : le maître dit généralement à l'école, en

tant qu'expert, son point de vue ou celui de la science sur une question posée. Dans une DVP, sa position socratique de "maître ignorant" (J. Rancière) autorise les élèves à se tenir dans leur propre pensée, au lieu de se positionner dans le désir de bonne réponse du maître.

On voit ainsi comment les règles explicites ou implicites du contrat didactique, comme la rupture de certaines règles scolaires habituelles du contrat, produisent des effets formatifs en philosophie.

Situation didactique - Tâche - Activité

Une "situation didactique" est spatio-temporellement située (dans la classe, prolongée par le travail à la maison, constituée parfois en plusieurs séquences, par exemple l'étude d'une notion en philosophie sur six heures). C'est l'émergence d'une configuration nouvelle d'éléments en interrelation (des intentions, telle notion, un ou plusieurs problèmes y afférant, un cours, des textes sur la notion ou un problème, des exercices oraux ou écrits etc.).

Une typologie des situations didactiques en philosophie reste à faire : situation de cours, d'explication de textes, de communication (exposé d'élève), d'évaluation (bac blanc), de validation (corrigé de dissertation) etc. On peut se demander aussi ce qu'il en est des situations "adidactiques" (G. Brousseau) en philosophie, celles où des apprentissages se font en philosophie, mais sans intention ou enjeux d'enseignement (réflexion personnelle sur une expérience vécue, discussions informelles, lectures occasionnelles...).

C'est dans le cadre de ces situations que sont mis en place des "dispositifs", et s'exercent des "tâches" et des "activités".

La tâche, comme construction scolaire institutionnelle, est le travail donné et à faire (ex. en philosophie : un cours pour le professeur, une dissertation pour l'élève). C'est l'actualisation de la transposition didactique, la mise en scène des objets de savoir. Elle permet de décrire et de comprendre le travail de l'élève (Que doit-il faire selon les consignes de l'enseignant ?) et de l'enseignant (Que doit-il faire selon les prescriptions du programme, de ses formateurs, de son inspecteur ?). Il est intéressant de lister en philosophie quelles sont les tâches d'un enseignant et d'un élève, pour circonscrire la discipline, la spécifier en la comparant à d'autres.

La **psychologie du travail** est ici nécessaire au didacticien comme ergonome. Elle distingue la tâche, ce que l'on doit faire (le "travail prescrit"), et l'activité, ce qui se fait (le "travail réel"). Et elle constate qu'il y a toujours en situation un écart entre les deux. L'activité est une "réplique" plus ou moins adaptée, dans un contexte déterminé, au texte de la tâche (la parole de la consigne). Cet écart signifie souvent :

- la difficulté de l'enseignant à comprendre les difficultés de l'élève à exécuter la tâche, par exemple comprendre et prendre son cours (Bachelard disait : "l'enseignant ne comprend pas que l'élève ne comprenne pas") ; lier par exemple ces deux tâches simultanément met l'élève en "surcharge cognitive" ;

- et l'incompréhension de la consigne ou la difficulté de l'élève à exécuter cette tâche, parce que toute activité réelle exige une interprétation de la tâche prescrite (Faire une dissertation soit, mais qu'est-ce au juste une dissertation de philosophie, ce qui met en jeu sa "représentation", et quels sont ses critères de réalisation et de réussite ?) ; et difficulté en conséquence, parce que toute tâche de l'élève est modifiée par son activité même, qui suppose qu'il redéfinisse cette tâche par une auto-prescription à partir de son interprétation (l'élève de bonne foi fait son devoir en fonction de ce qu'il pense devoir être fait, et s'étonne souvent de sa mauvaise note en philosophie). L'interprétation de l'élève consiste souvent à tenter de décrypter les intentions didactiques de l'enseignant (Qu'attend-il de moi dans cette "dissert" qu'il me demande ? Pour certains, l'essentiel est a minima de "rendre quelque chose", représentation bien floue de l'objet didactique...).

L'observation de l'enseignant permet d'identifier à travers son activité les tâches qu'il se prescrit, ses "gestes professionnels", invariants dans une discipline donnée (ex : corriger une dissertation en philosophie), et son "style" (façon singulière d'opérer ce geste, par exemple rendre les copies avant ou après, utiliser ou non le tableau, faire un corrigé général ou individualiser en passant dans les rangs etc.). Dans la typologie de ces tâches, on constate que les professeurs de philosophie sont traditionnellement plus tournés vers leur matière (construire leur cours comme "oeuvre") que vers les élèves, parce qu'ils se considèrent plus (en terme d'estime pour eux-mêmes) comme philosophes que comme pédagogues. Un déplacement de cette identité disciplinaire/professionnelle change substantiellement le type et le contenu des tâches proposées (ex : faire une dissertation en petits groupes, considérer la discussion à visée philosophique comme fondamentale dans l'apprentissage du philosophe...).

Dévolution (Cf. G. Brousseau en mathématiques)

La dévolution est un processus qui consiste, pour un enseignant, à rendre les élèves responsables de la prise en charge et du traitement d'un contenu scolaire, partie prenante de la tâche, à faire en sorte qu'ils acquièrent "le devoir de vouloir" (O. Maulini), et deviennent ainsi "auteurs" de leur propre pensée, portés par leur "désir de philosopher" (réfèrent psychanalytique). Cette notion permet de comprendre pourquoi certains élèves n'accomplissent pas ou mal la tâche proposée. Par exemple en philosophie, on cherche à ce que l'élève s'exerce à la formulation et à la résolution d'un problème, à la définition d'une notion, à l'argumentation d'une thèse etc. Mais beaucoup d'enseignants de terminale s'étonnent du peu d'intérêt de certains élèves envers des questions philosophiques, qui pourtant devraient les intéresser au premier chef en tant qu'homme... Il n'y a pas eu dans ce cas dévolution. Cela changera par exemple si l'on demande aux élèves quelles questions ils se posent sur une notion du programme, par exemple la liberté. Car ce sera alors leurs questions, et non celles de l'enseignant. Ce n'est pas un hasard si dans les pratiques philosophiques au primaire, on part toujours des questions des enfants, quitte à les reformuler un peu : cela résout la question de la motivation, car si c'est moi qui pose une question, cela me met en recherche, et je suis en demande d'une réponse possible...

De même s'abstenir en tant qu'animateur de valider une argumentation dans une discussion à visée philosophique est une stratégie didactique pour que le débat contradictoire continue entre élèves, c'est-à-dire que la discussion soit bien dévolue aux élèves, et ne soit pas un simple cours dialogué où je sélectionne les réponses des élèves qui me conviennent pour continuer mon cours ou les mener là où je veux aller. Autre stratégie : lancer une piste nouvelle dans la discussion, mais laisser le temps aux élèves de s'en emparer et de la discuter entre eux...

Didactique comparée, matrice disciplinaire, paradigme organisateur, épistémologie scolaire

C'est un projet de recherche qui cherche à comparer les didactiques disciplinaires, à déterminer leurs spécificités, à chercher s'il y a des invariants génériques aux situations didactiques. Mon incursion dans les autres didactiques témoigne de l'intérêt que j'ai trouvé, pour construire une didactique de l'apprentissage du philosophe, dans l'élaboration d'autres didactiques plus anciennes et dans leurs concepts. Je donnerai l'exemple du français, où parti de la notion de lecture méthodique en didactique de la lecture littéraire au secondaire, j'ai forgé le concept et la pratique d'une "lecture méthodique philosophique".

Par ailleurs pour moi, la didactique comparée doit s'étendre à la façon tant diachronique que synchronique dont une discipline se didactise. En premier lieu **dans le temps**, comparant un état de sa didactisation, par exemple de sa transposition didactique, à un moment donné, à un autre moment historique (par exemple la façon dont se construit en France un programme de philosophie à la fin du 19^{ème}, et aujourd'hui). Elle rejoint ici l'histoire de la discipline scolaire, mais envisagée dans sa dimension purement didactique.

En second lieu, c'est la comparaison des didactisations de la philosophie **dans différents pays** qui a retenu mon attention. J'ai pu ainsi déterminer de façon empirique certains "paradigmes organisateurs" de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie. Un paradigme organisateur, ou "matrice disciplinaire", est "un principe d'intelligibilité" qui définit une discipline scolaire : "C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent" (M. Develay). Par exemple le programme français construit sa cohérence en associant organiquement des notions à des problèmes qu'elles soulèvent, permettent de formuler ou de résoudre, en les liant à des auteurs qui les illustrent. De la même façon, ce n'est pas la même chose pour moi de didactiser "l'enseignement de la philosophie" ou "l'apprentissage du philosophe", qui obéissent à des logiques didactiques différentes.

Je traite de ces paradigmes comme d'"idéaux-types" plus ou moins incarnés historiquement. Par exemple :

- un paradigme **historique**, enseignement de l'histoire des idées. Il s'agit de dérouler pour les élèves l'histoire de la philosophie de façon chronologique, avec les moments forts de ses

auteurs, ses doctrines, ses concepts (C'est encore le cas en Italie). Il peut y avoir plusieurs versions : un résumé des doctrines, l'étude de textes, ou une combinaison des deux ;

- un paradigme **doctrinal**, où il s'agit d'enseigner la philosophie officielle de l'Etat (ex. : le marxisme-léninisme dans l'ex-Urss, le thomisme sous Franco), de privilégier ce point de vue, en y ordonnant la présentation d'autres philosophies ;
- un paradigme **problématisant**, où il s'agit moins de dispenser des connaissances ou une idéologie, que d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes. On peut dans cette perspective penser que c'est possible sans besoin du recours à l'histoire de la philosophie (c'est le cas chez Lipman, où aucun philosophe ni doctrine ne sont cités), ou que la référence à des philosophes est utile pour y parvenir (C'est le cas de la France).

Ce dernier exemple montre la combinaison possible de ces paradigmes dans le réel. On pourrait aussi distinguer les systèmes dans lesquels on embrasse l'ensemble des champs philosophiques (métaphysique, épistémologie, éthique, esthétique...) de ceux qui sont plutôt essentiellement centrés sur **l'éthique** (ex : Belgique, le cours s'appelant plutôt éthique ou morale) ; ceux qui donnent la prééminence à l' **oral** (ex : la discussion chez Lipman) ou l' **écrit** (la dissertation en France) ; ceux qui écartent ou non du programme les philosophes vivants, les philosophies orientales ou africaines etc. Les écoles grecques de philosophie (et de l'Orient) "didactisaient" la vie bonne, nous nous en tenons aujourd'hui à didactiser seulement la pensée.

Ces paradigmes définissent aussi "l'épistémologie scolaire" (M. Develay) de la discipline ; c'est-à-dire "la nature des questions qu'elle pose au monde, la manière dont elle y répond et les interrogations qui découlent des résultats auxquelles elle parvient". En philosophie, les questions et problèmes posés sont philosophiques, non scientifiques : encore faut-il bien définir la différence. Et il y a une manière plurielle de répondre aux mêmes questions. Et pourtant chacun tente de faire rationnellement la preuve. Que signifie donc épistémologiquement cette pluralité : est-elle due à la nature des questions, ou/et à la méthode pour y répondre ? Que penser des résultats auxquels on parvient ? Surtout si les conclusions sont aporétiques ?

Considère-t-on comme Wittgenstein qu'un problème philosophique n'est qu'un "jeu de langage" : faut-il alors le prendre au sérieux dans un programme ? Le paradigme historique suppose-t-il un relativisme philosophique, puisque les doctrines sont plurielles et s'égrènent dans le temps avec des positions diverses voire contradictoires sur les problèmes ? Le paradigme doctrinal qui soutient une doctrine officielle dénie-t-il dogmatiquement, par un rapport à la vérité définitive et absolue, le penser par soi-même ? Chez Lipman, la didactisation du philosophe implique qu'il n'y a pas dans une discussion de "bonne réponse", là où J. Habermas fait droit au "meilleur argument". Il y a là des façons différentes de didactiser la discipline, car un programme de philosophie suppose des options philosophiques, y compris politiques (c.à.d. relevant de la philosophie politique) : la didactisation (processus par lequel la philosophie devient matière scolaire) est-elle la même dans un régime démocratique ou non ? Au nom de quoi en philosophie un principe de didactisation nous semble plus pertinent qu'un autre ? En tout cas tout programme tranche, avec ses présupposés...

Pratiques sociales de référence (Cf. J.-L. Martinand en didactique de la physique et de la technologie)

Mais certaines disciplines (ex. : Eps, pratiques artistiques, technologie, disciplines professionnelles etc.), certaines pratiques sociales (ex. : celles du sportif, de l'ingénieur, de l'agronome, du musicien...) inspirent les pratiques scolaires, ce qui rapproche l'école de la vie sociale, chargée pour une part d'y préparer.

En philosophie, on constate un isomorphisme entre :

- la méthode de communication des recherches en philosophie : la "communication" dans un colloque, ou la juxtaposition sans beaucoup d'interaction des intervenants dans une table ronde ;
- la forme didactique universitaire la plus fréquente, le "cours" magistral de l'enseignant de philosophie à ses étudiants ;
- la forme canonique privilégiée pour le recrutement des enseignants : la "leçon d'agrégation" ;
- la forme didactique officiellement recommandée en classe et sur laquelle l'inspection juge le plus souvent un enseignant, son "cours de philosophie" ;
- et les pratiques sociales extra-scolaires de la philosophie : le plus souvent une conférence publique (avec deux ou trois questions éventuelles à la fin) ; ou plusieurs interventions successives lors d'une manifestation philosophique dans la cité (ex. : la table ronde).

C'est dire que jusqu'il y a peu, la pratique sociale de référence de la philosophie du secondaire était celle de l'enseignement supérieur, qui en était pour ainsi dire sa "matrice générative" ; et il n'y avait aucune pratique sociale de référence de la philosophie en rupture avec celle de l'enseignement, susceptible de le questionner, comme une pratique sportive peut par exemple poser des questions didactiques à un enseignant d'Eps qui voudrait la didactiser, ou un concert à un professeur de musique. C'était plutôt au contraire la pratique philosophique de l'enseignement qui était la pratique de référence pour l'intervention du philosophe dans la cité.

Quelques revues, la radio et la télévision ont introduit un genre différent de la conférence ou la table ronde, celui de l'entretien : on interroge un philosophe sur son dernier ouvrage, ou sur sa conception d'une question et la thèse qu'il soutient. Mais on ne voit guère en retour dans la classe des élèves mener un entretien avec leur professeur sur ce que celui-ci pense, ni un professeur faire une enquête sur ce que ses élèves "pensent" d'une question (à moins que l'on ne considère la dissertation sous cet angle, mais son objectif est avant tout l'évaluation des élèves...).

La principale nouveauté, c'est le développement dans la cité de pratiques à visée philosophique différentes : philosophie avec les enfants dans des médiathèques, atelier philo dans des Universités populaires, café philo, banquet philo, ciné philo, théâtre philo, consultation philosophique etc. ; avec d'autres publics et dans d'autres lieux que d'enseignement : le café, le restaurant, l'hôpital, la prison, les foyers de jeunes, les maisons de retraite etc., qui modifient les pratiques traditionnelles de la

philosophie. La question est alors posée de savoir s'il serait intéressant pour l'apprentissage scolaire de la philosophie de s'inspirer de certaines méthodes, de les prendre ainsi comme pratiques de référence, à partir du moment où ce sont des pratiques sociales, culturelles de la philosophie qui se développent dans la cité, avec des effets induits de formation, même s'ils ne sont pas explicitement recherchés ?

La philosophie avec les enfants en médiathèque utilise par exemple beaucoup de littérature, et non des textes philosophiques comme support ; les pratiques dans la cité utilisent de façon privilégiée la discussion à visée philosophique, assez peu encore utilisée en terminale, où dominant le cours et l'analyse de textes. Certains ateliers philosophiques ont recours à des genres diversifiés d'écriture, comme l'aphorisme ou le dialogue, et pratiquement jamais à la dissertation.

Exemple significatif de pratique sociale de référence utile pour l'école : Alain Delsol, instituteur, faisait les synthèses dans mon café philo de Narbonne. Il s'est demandé si le fonctionnement de celui-ci pourrait marcher dans son Cm2 (discussion entre participants, modération de la parole par un président, prise en charge d'exigences intellectuelles par un animateur, mémoire des échanges par un synthétiseur à chaud puis plus restructurée à froid...) : ce qu'il a avec succès expérimenté, ouvrant l'une des voies d'activité à visée philosophique avec des enfants de l'école primaire...

Niveau ou registre de formulation (Cf. J.-P. Astolfi et M. Develay en didactique de la biologie)

Le concept didactique de niveau ou registre de formulation d'un concept me semble opératoire en philosophie, pour adapter la compréhension d'un concept ou d'une théorie à un âge ou un public donné, selon son degré de compréhension ou l'état de ses connaissances.

Soit par exemple les deux formulations suivantes, à propos de la question classique en philosophie : "Que puis-je connaître ?".

- "Pour Kant, la raison humaine permet de comprendre par la science un certain nombre de phénomènes naturels, mais elle est limitée par son propre fonctionnement, qui ne peut aller au fond des choses" ;
- "Pour Kant, qui adopte un point de vue criticiste dans sa théorie de la connaissance, la raison pure ne peut connaître que les phénomènes, le monde tel qu'il nous apparaît quand les données empiriques de notre intuition sensible sont mises en forme par les catégories de notre entendement, comme le fait la science : mais elle ne peut atteindre dans son architectonique le noumène, la chose en soi".

Ces phrases disent approximativement la même chose, mais la première dans un langage courant, accessible, sans mots techniques ni concepts spécialisés : le registre linguistique (les mots utilisés) est simple, le registre conceptuel (les notions convoquées) est abordable, la phrase peut être comprise sans culture philosophique, et on comprend grosso modo la pensée de Kant sur la question, qui peut ainsi être vulgarisée. La seconde est plus complexe : linguistiquement, car il y a des mots compliqués

(criticisme), spécialisés (théorie de la connaissance, empirique, raison pure, chose en soi, architectonique), abstraits (intuition, catégorie, entendement), voire inconnus (noumène)... Et conceptuellement : on fait appel à des concepts et des distinctions conceptuelles typiquement kantienne (raison pure versus raison pratique, phénomène versus noumène, intuition sensible versus entendement), qui ne sont compréhensibles que dans le cadre de la théorie kantienne de la connaissance, qui demande une initiation sérieuse.

Il y a donc plusieurs façons de parler d'un philosophe, d'introduire à sa pensée, du plus simple au plus complexe, dans des registres de formulation linguistiques et conceptuels différents. L'effort didactique consistera à ce que l'élève s'approprie progressivement des registres de plus en plus complexes : le mot phénomène par exemple (comme le mot chose) n'a pas le même sens dans la première et la seconde phrase : dans la deuxième, il a le sens que lui donne Kant, il prend sens et ne prend sens que dans sa théorie.

Représentation

L'apprenti-philosophe peut construire le (son) concept d'une notion au cours d'un cheminement que l'on peut qualifier de processus de conceptualisation, en lui donnant progressivement un contenu philosophique. La didactique a pour fonction de l'aider dans ce cheminement, en lui proposant des voies appropriées : par exemple chercher l'étymologie et l'histoire du mot désignant la notion ; en explorer le champ lexical et sémantique pour en tirer des proximités et des distinctions conceptuelles (ex : ami/amoureux/camarade ; plaisir/joie/bonheur) ; travailler la notion en extension par son exemplification (un prisonnier est un homme physiquement non libre) ou ses champs d'application (la loi en sciences et en droit) ; la travailler en compréhension (définition par les attributs (ex : l'homme comme animal raisonnable, ou politique). Une voie intéressante est la mise en question de ses représentations premières (ex : "la liberté, c'est faire ce que l'on veut"), pour aboutir à une représentation plus aboutie (exemple, après examen des conséquences de sa définition : "mais sans se porter atteinte à soi-même ou autrui").

De nombreuses didactiques utilisent cette notion de "représentation", utilisé par E. Durkheim en **sociologie**, S. Moscovici en **psychologie sociale** et J. Migne en **pédagogie pour adultes**. Elle est définie comme système de connaissances déjà ancré dans un sujet plus ou moins profondément, et qu'il mobilise pour répondre à une question ou une thématique (Qu'est-ce que la liberté ?). Le programme français est un programme de notions (liberté, vérité, justice...). Une notion est désignée dans le langage par un mot. Au niveau de la pensée, la notion est une idée abstraite (elle ne renvoie pas à un objet concret) et générale (elle permet de désigner, de caractériser intellectuellement un certain nombre d'assertions, de situations) : si on peut trouver linguistiquement le/les sens du mot qui la désigne dans un dictionnaire de français, et affiner son sens dans un contexte d'emploi situé, elle est conceptuellement relativement indéterminée, et chaque philosophe va lui donner un sens précis dans sa pensée ou doctrine : toute notion devient ainsi chez un auteur une conception. D'un point de vue didactique, il faut alors, si l'on raisonne en termes de "contenu-connaissance", faciliter chez un élève la compréhension de la notion de libre-arbitre chez Descartes.

Mais si l'on raisonne en terme de "contenu-capacité", il faut aider l'élève pour qu'il conceptualise la notion, c.à.d. qu'il dépasse sa représentation première (par exemple, "être libre c'est faire ce que l'on veut"), appelée "concept quotidien" par certains didacticiens, reprenant L. Vygotski, et "opinion" ou "préjugé" en philosophie, pour qu'il se construise, par un cheminement réflexif (réflexion personnelle, cours, textes etc.) sa propre conception de la notion de liberté. Une notion devient ainsi didactiquement un concept si elle est travaillée pour lui donner un contenu déterminé.

De même qu'un concept scientifique (ex : la vitesse) prend sens dans une discipline (la cinétique) par rapport à d'autres concepts (l'espace et le temps), dans le cadre d'une théorie (la physique newtonienne), un concept chez un philosophe se définit par rapport à d'autres concepts pour répondre à un problème (par exemple les sens, l'imagination et l'entendement chez Descartes, ou la raison pure et la raison pratique chez Kant pour construire leur théorie de la connaissance ; le nouage du réel, de l'imaginaire et du symbolique chez Lacan pour rendre compte du fonctionnement du psychisme humain). Ce "réseau conceptuel" est nécessaire à la compréhension d'une théorie philosophique, dans un raisonnement de contenus-connaissances. De même un élève devra construire une trame notionnelle pour déterminer un concept particulier, dans une perspective de contenus-capacités : par exemple convoquer pour le concept de liberté les notions de volonté, de jugement éclairé par la raison, d'autonomie ou de responsabilité...

Conscience disciplinaire (Y. Reuter)

C'est la représentation qu'un élève se fait de telle discipline scolaire, par exemple la philosophie, ou de celle que se fait un enseignant de la philosophie comme matière scolaire, et non d'étude pour lui-même. Certains chercheurs ont émis l'idée d'une corrélation entre la netteté de la conscience disciplinaire (finalités, objectifs, contenus, modalités...) des élèves et les performances scolaires positives. Cette représentation de la philosophie est anticipée par les élèves avant la classe terminale, d'autant plus fantasmée que la plupart ne l'ont jamais pratiquée jusque-là en classe. C'est aussi le cas des élèves de lycée professionnel, qui dans l'enquête sur les lycées menée par P. Meirieu, étaient demandeurs de cette discipline, alors que les disciplines générales ont souvent chez eux mauvaise presse. Il faut étudier ce qui peut fonder chez les élèves ce désir de philosophie comme matière scolaire (rôle de la famille, des camarades, des pratiques enseignantes...) : une matière où l'on aborde des sujets existentiels intéressants, où l'on peut exprimer son point de vue, parler et échanger etc. ? Il est intéressant aussi d'analyser les changements de représentation liés à sa pratique scolaire : par exemple déception dans l'appréhension (dans tous les sens) de la discipline suivant la note, souvent peu reluisante, de la première dissertation ; aridité d'un cours magistral ou de textes difficiles ; perception dans l'après coup du baccalauréat suivant les résultats... On peut d'ailleurs se demander si le développement depuis une dizaine d'année d'ateliers philo à l'école primaire va influencer sur cette représentation (comme d'ailleurs sur celle des professeurs d'école) ; sans compter les effets sociétaux que peut produire l'extension de pratiques philosophiques dans la Cité...

Erreur - Obstacle, objectif-obstacle, situation-problème

La notion d'"erreur" (Y. Reuter parle de "dysfonctionnement"), est fondamentale à l'école, car elle pose un problème quant au processus d'apprentissage sous sa "forme scolaire", et elle est relevée et sanctionnée dans une évaluation. Les didacticiens ont dédramatisé l'erreur comme "faute", notion à connotation morale et stigmatisante, car elle apparaît comme naturelle dans le fonctionnement de l'apprentissage, comme une étape souvent incontournable (sinon l'on saurait !). Quelle est sa pertinence en philosophie ?

On peut qualifier d'erreur un "savoir déclaratif" (c.à.d. une connaissance factuelle) inexacte (ex. : Socrate a vécu au 18^{ième}, Sartre a écrit L'homme révolté). Un raisonnement peut être incorrect (ex. : un sophisme tire de deux prémisses une conclusion fautive, une induction peut généraliser abusivement à partir d'exemples). On exige d'un élève la non-contradiction dans sa pensée, car celle-ci doit être cohérente, critère de sa rationalité. Mais qu'en est-il de la représentation d'une notion, de l'expression d'un point de vue ? Nous préférons ici parler d'obstacle.

Bachelard a mis en évidence qu'il y a des "obstacles épistémologiques" à la pensée scientifique, en premier lieu ces représentations que nous nous faisons spontanément (ou à un moment donné en fonction des théories régnautes), du réel (ex : la terre plate, l'héliocentrisme, les espèces fixes). Les didacticiens des sciences ont montré que l'on retrouve de tels obstacles dans l'appropriation de la pensée scientifique à l'école. Ce sont des structures et des modes de pensée qui constituent des "obstacles pédagogiques" qui résistent à l'apprentissage. D'où la réflexion didactique sur le dépassement de ces obstacles, qui peuvent avoir une origine conceptuelle, mais aussi affective (voire inconsciente), ou didactique...

En philosophie, ce qui fait obstacle à la pensée, ce sont des opinions non interrogées, absorbées sans recul critique par imprégnation inconsciente dans notre milieu et les médias ; les préjugés sont ainsi des habitus intellectuels, des stéréotypes, des thèses non ou peu argumentées répondant avec certitude à des questions que nous ne nous sommes même pas ou pas vraiment posées ; des jugements pré-réflexifs, mais qui donnent un pseudo-confort par le "savoir" et la certitude subjective qu'il constitue pour un sujet. Le dogmatisme est ainsi un obstacle en philosophie, car il interdit toute évolution de sa pensée. De même un relativisme individualiste (chacun peut penser ce qu'il veut, à chacun sa vérité), car il dissuade de confronter sa pensée à celle d'autrui, et de viser un rapport rationnel et d'universalisation à la vérité...

Les didacticiens proposent d'organiser des situations de classe où l'on va prendre ces obstacles comme des objectifs pédagogiques à franchir : d'où le nom d' "objectif-obstacle" (J.-L. Martinand), susceptible de réaménager le pouvoir explicatif du sujet. Une "situation-problème" (M. Develay, P. Meirieu) est ainsi une situation didactique où un problème posé ne peut être résolu que si un obstacle décisif pour l'apprentissage est franchi.

Ce peut être en philosophie par exemple des situations didactiques où les élèves sont amenés à réfléchir sur l'origine de leurs idées, et donc de les relativiser ; ou des situations qui instaurent le doute, l'autoquestionnement sur ses certitudes : par exemple la confrontation organisée à un point de vue contraire au sien très argumenté, pour provoquer en soi un "conflit cognitif", une déstabilisation intellectuelle, qui permet soit de mieux fonder son point de vue en l'argumentant rationnellement, ou en répondant à une objection que l'on nous fait, ou en faisant une objection à un point de vue contraire ; soit de le nuancer en intégrant partiellement une objection ; soit de changer de point de vue, si on accepte un "meilleur argument" (J. Habermas) que le sien. Considérer dans une discussion qu'une thèse que l'on soutient n'est qu'une hypothèse que l'on soumet à la validation du groupe est une attitude qui rend réceptif à l'objection possible ; considérer une objection comme une "amitié philosophique" (une philia) qui peut nous permettre d'approfondir notre pensée, et non comme une agression contre notre personne, va dans le même sens. Il faut penser le cheminement d'une pensée de manière dynamique, tout point de vue d'un sujet pouvant être à nouveau interrogé par autrui ou réinterrogé par lui-même.

De même, il faut réfléchir à la façon dont on renvoie à un élève le dysfonctionnement de sa pensée, qui le confronte à une mésestime de lui-même. Plutôt que de dire à un élève : "Tu te contredis", il faut mieux lui demander ce qu'il pense de deux formulations qu'il a énoncées lui-même à deux moments différents de la discussion ou de son écrit, pour qu'il prenne conscience lui-même de la contradiction.

La démarche d'"évaluation formative", forme d'évaluation didactique qui consiste à donner à l'élève des informations sur son travail assorties de conseils en cours de processus, ce qui lui permet des rectifications régulant son apprentissage, est plus formatrice que l'"évaluation sommative ou certificative", forme d'évaluation institutionnelle, qui sanctionne le produit terminal, sur lequel on ne peut revenir (à moins de prévoir un processus où une dissertation peut être réécrite en fonction de remarques faites).

L' "évaluation formatrice" (J. Nunziati) va encore plus loin, puisque l'élève travaille lui-même, en cours de production, à partir de critères de réussite (explicitation des normes attendues) et de réalisation (opérations de mise en oeuvre) des tâches sous forme de grilles d'évaluation, ce qui permet une régulation continue de l'apprentissage, avec in fine l'autoévaluation de sa dissertation (avec points jugés positifs ou faibles), puis la comparaison et la discussion avec l'évaluation de l'enseignant pour prendre conscience de l'écart en vue de s'améliorer. Tout en gardant en tête que l'évaluation reste humaine, relativement opaque et arbitraire : n'oublions pas que les recherches docimologiques pointent la philosophie comme la discipline la plus "injuste"... Si l'oral en philosophie reste "de rattrapage", et porte sur une explication de texte, c'est peut-être aussi parce qu'il semble difficile d'évaluer une pensée interactive dans une discussion.

Conflit cognitif, conflit socio-cognitif

Une façon de réfléchir consiste en un cheminement intellectuel partant de sa représentation spontanée ou actuelle d'une notion (ex : la vérité, c'est la réalité), ou de l'affirmation d'une thèse

comme réponse à une question (ex : est vrai ce qui est réel, ce que je vois), pour la mettre au travail, c'est-à-dire questionner le bien-fondé de sa définition ou de son point de vue, et arriver à une conception plus pertinente ou une affirmation mieux justifiée. Les notions de "conflit cognitif et sociocognitif", repris par les didactiques, sont ici heuristiques.

Le conflit cognitif, étudié par J. Piaget comme processus dans le développement intellectuel de l'enfant (**psychologie génétique**), consiste pour un sujet à adopter successivement deux points de vue contradictoires, et prenant conscience de ce conflit cognitif avec lui-même, à chercher à dépasser cette confrontation par une position plus satisfaisante. Il amène donc à évoluer dans sa propre pensée : c'est philosophiquement le "dialogue de l'âme avec elle-même" de Platon, se faisant à elle-même des objections. Ce point de vue développementaliste piagétien est conforté par les recherches en **psychologie sociale** de l'école néo-piagétienne de Genève (A.-M. Perret-Clermont, G. Mugny, W. Doise etc.), selon lesquelles le conflit inter-individuel, dit sociocognitif puisqu'il se produit en groupe, favorise le conflit cognitif intra-individuel (avec soi-même), à partir du moment où certaines conditions sont réunies (par exemple un esprit coopératif). Le dialogue que mène Socrate avec certains interlocuteurs illustre philosophiquement cette démarche de façon plus polémique, quand il s'adresse à des sophistes suffisants, les mettant en contradiction avec eux-mêmes ("effet torpille").

D'où l'intérêt didactique d'installer en classe de philosophie des situations appropriées de conflit sociocognitif pour faire évoluer sa propre pensée : par exemple, par la confrontation didactisée avec le point de vue de ses camarades (discussion à visée philosophique), du cours du professeur ou de certains auteurs philosophes.

Planification didactique - Chronogenèse, temps didactique, mémoire didactique

La "programmation didactique" est le processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline. Il en organise la "chronogenèse". Il peut s'envisager lors d'un curriculum de plusieurs années (ex : au lycée), ou à un niveau déterminé d'enseignement d'une discipline. Dans le curriculum de l'élève français, la philosophie n'intervient que la dernière année du secondaire, pour les séries générales et technologiques, et son programme est national. Il faut expliciter les raisons de cette place dans le cursus (Cf. la métaphore du "couronnement des études secondaires"), et voir quelles conséquences il s'ensuit : par exemple la non-réflexion sur une progressivité possible d'un apprentissage du philosopher et sur la notion qui lui est corrélée de compétence, le programme ayant été historiquement indexé plutôt sur des savoirs. Cette place est aujourd'hui contestée, et il y a des revendications pour commencer plus tôt (voire déjà des décisions ; exemple des pratiques officielles en seconde depuis la rentrée 2011, expériences au primaire depuis quinze ans...).

Le programme de philosophie français n'envisage pas de progression type, la programmation didactique des notions autour de séquences étant laissée à l'initiative du professeur, pourvu que toutes les notions du programme soient traitées. La nature de la matière n'exige pas en effet qu'une

notion soit un prérequis pour une autre. Ce programme comme "curriculum prescrit" (P. Perrenoud) apparaît très (trop) vaste, car pouvant soulever un grand nombre de problèmes ; c'est pourquoi il correspond rarement au "curriculum réel" enseigné et étudié en classe.

De même, il y a pratiquement toujours un décalage entre la "programmation à priori" du cours, et la "programmation en acte", l'enseignant renégociant sans cesse la gestion de la chronogenèse des contenus. Il peut développer par exemple son propos plus que le temps prévu, rencontrer des questions d'élèves ou gérer des imprévus. S'il adopte un cours dialogué, il peut sans cesse être entraîné ailleurs que dans le fil de son propos, et même y consentir s'il le juge profitable. S'il décide d'organiser du travail de groupe, il a tendance à sous-estimer le temps nécessaire à des élèves pour comprendre et s'approprier une consigne, s'organiser en groupe, se mettre au travail, produire et surtout synthétiser. Enfin la progression de l'enseignement ne correspond guère à la progression des apprentissages, qui rencontre nombre de difficultés, et relève d'une autre logique, celle de l'élève, de son rythme et du rythme différencié des élèves. La programmation d'une séquence didactique doit donc être sans cesse réajustée au plus près des besoins des élèves, et en fonction des aléas de la classe.

De plus, si l'enseignant de philosophie procède davantage par programmation d'activités que de contenus, il y a plus de place alors donnée aux élèves pour déterminer les contenus qui vont répondre à leur questionnement. De même, la séquence sera autrement programmée si l'on part pour traiter une notion (ex : la liberté) d'une question d'actualité (ex : le consentement éclairé en bioéthique dans la fin de vie), ou si l'on part d'un auteur.

La chronogenèse (Y. Chevallard) est la dimension temporelle du système didactique. C'est l'une des contraintes qui pèse sur la relation didactique, toujours cadrée dans un capital temps limité. Enseignant et élèves n'ont pas la même relation temporelle au savoir. Le premier, dans le cadre de sa programmation intentionnelle à court, moyen ou long terme, peut anticiper la chronologie des contenus. Les seconds généralement pas. Le temps de l'enseignement, surtout quand il est celui de l'exposition du savoir (le cours ou la leçon), n'est pas celui de l'apprentissage. Avec la méconnaissance par l'enseignant du temps d'appropriation des élèves, puisqu'il fait comme si les élèves apprenaient tous au même instant, celui que devrait inspirer la clarté de son propos, alors qu'ils ont différents rythmes. Avec la diversité des notions abordées dans l'année, les élèves ne se souviennent guère en philosophie des notions précédemment abordées. Aussi y a-t-il difficulté d'y constituer, comme l'ont relevé H. Go et G. Sensevy, une "mémoire didactique".

Mais c'est dans la discussion à visée philosophique que, même si le temps global est d'avance limité, l'enseignant maîtrise le moins la temporalité du détail des échanges, qui vient des élèves eux-mêmes, et sur lesquels il doit rebondir dans l'après-coup, mais sans pouvoir anticiper ce qu'ils vont dire. La chronogenèse est ici co-construite par la dynamique des apports des élèves et la reprise de l'enseignant, bondissant sur le kairos, l'opportunité d'une distinction conceptuelle, d'une définition ou d'une thèse qui émergent, d'une argumentation qui s'amorce... L'avancée du "temps didactique"

dans une classe est donc très variable suivant les situations didactiques proposées, et le modèle didactique de référence.

Communauté discursive (J.-P. Bernié)

Ce concept didactique est transversal aux différentes didactiques disciplinaires. La classe, comme communauté susceptible de produire de la philosophie ou du philosophe, peut être considérée comme "discursive" par la dimension langagière et communicationnelle des échanges qui s'y déroulent. Communauté renvoyant ou non, suivant le type de didactisation, à celle savante des philosophes. Comment l'élève s'institue-t-il comme sujet scolaire dans un discours pertinent à cette discipline est une question essentielle : en philosophie, comment devient-il apprenti-philosophe, adopte-t-il une posture philosophique ? Comment construit-il une "conscience disciplinaire" philosophique, en maîtrise les enjeux, s'approprie des processus de pensée ? Comment l'enseignant peut-il favoriser ce positionnement, et quelles situations didactiques mettre en oeuvre ?

L'exemple de la rencontre avec la didactique du français

Je prendrai pour terminer l'exemple de ma rencontre avec la didactique du français : G. Molière et son équipe de la Mafpen de Montpellier pour le lycée dans les années 90, et plus tard dans les années 2000 D. Bucheton et son équipe de recherche (Lirdef) à l'ufm de Montpellier 2 pour l'école primaire. J'y expérimentais dans le premier cas comment un concept d'une didactique (le français) pouvait être emprunté et refinalisé dans une autre (la philosophie) ; et dans le second comment on pouvait travailler en didactique comparée (ou en "interdidactique") entre deux disciplines.

1) Le concept de "lecture méthodique philosophique".

En s'appuyant sur les sciences du langage, notamment les théories modernes constructivistes de la lecture (Ex. : R. Barthes, U. Eco), la didactique du français a mis au point une méthode de lecture des textes, dite "lecture méthodique". Il s'agit, en faisant place au "droit du lecteur", qui construit le sens d'un texte en faisant des "hypothèses de lecture" vérifiables par un retour au texte qui s'assure du "droit du texte" pour éviter les contre-sens, de permettre au lecteur de comprendre un texte, en interprétant son sens à partir d'une grille de lecture (champ lexical, champ sémantique, procédés rhétoriques etc.).

Je tentais alors de mettre au point une "lecture méthodique philosophique" permettant de lire philosophiquement un texte, et donc utilisable notamment pour l'épreuve d'explication de texte à l'examen. Elle consiste à poser un certain nombre de questions au texte, et tenter d'y répondre pour construire son sens philosophique, le sens du texte se dégageant des questions qu'on lui pose par relectures successives. Pour adapter la méthode du français au champ épistémologique de la philosophie, je précisais ce que j'entendais didactiquement par lecture "philosophique" d'un texte : formuler à partir du texte une question essentielle à laquelle le texte pourrait répondre, en considérant que le texte est une tentative de réponse à une question (parfois explicite, souvent implicite, donc à formuler personnellement) ; dégager les enjeux de cette question pour la condition

humaine, l'importance de la poser, les difficultés qu'elle soulève pour la résoudre ; repérer dans le texte les concepts-clefs du texte utilisés pour formuler voire résoudre la question, et leur définition, ainsi que le réseau conceptuel que ces concepts constituent (opposition, complémentarité...); repérer dans le texte les exemples éventuels donnés, et leur fonction dans le texte : support d'analyse, exemplification d'une thèse, d'un argument ; repérer et expliciter les arguments, les objections que l'on trouve dans ce texte pour confirmer ou infirmer des textes ou des objections pour répondre à la question posée...

Cette méthode a certaines limites : le désintérêt fréquent de l'élève pour la tâche de lecture de textes philosophiques, perçue comme difficile ; l'obstacle récurrent d'incompréhensions lexicales, sémantiques, conceptuelles etc. ; l'absence éventuelle de connaissance de l'auteur et de sa doctrine, qui faciliterait la lecture ; elle s'applique plus facilement à des textes de type argumentatif etc. Mais elle a l'avantage de donner prise à une façon de prendre le texte, le comprendre avec ses moyens propres. En sollicitant l'activité de l'élève par la position de questions au texte et la tentative de répondre à ces questions, elle organise une démarche de construction du sens au-delà d'une appréhension spontanée, souvent imprécise et partielle. En présentant les questions sous forme synoptique et non linéaire, l'élève choisissant les questions qui lui semblent les plus faciles, explorant ce qu'un linguiste appelle des "lieux de certitude", chacun peut se construire son itinéraire personnalisé de lecture. De plus lorsqu'on l'applique en classe, celle-ci devient lectrice collective du texte, co-construisant son sens sous la conduite du maître.

2) Du "débat interprétatif en français" à la discussion à visée philosophique.

Je retrouvais quelques années plus tard cette problématique à l'école primaire, lorsqu'avec les programmes de 2002 l'on introduisit "le débat interprétatif" sur des oeuvres de littérature de jeunesse. Une distinction apparaissait fondamentale en didactique du français entre : la "compréhension" d'un texte, dont on peut s'assurer lorsqu'un élève est capable de raconter à son tour l'histoire qu'on lui a narrée ou qu'il a lue (Qu'est-ce qu'il arrive à Yacouba dans cette histoire ?) ; et son "interprétation" du texte, qui suppose qu'il passe de l'histoire à sa signification humaine, de la surface apparente du narratif à l'explicitation du sens latent, profond du texte, qu'il faut expliciter, et dont il faut débattre (Yacouba est-il ou non courageux, et par rapport à quoi ?), car il peut y avoir - il y a toujours quand on a affaire à un texte anthropologiquement "consistant" et "résistant" - "conflit des interprétations" (P. Ricoeur).

Je travaillais donc avec des didacticiens du français sur les points communs et les différences entre "discussion à visée littéraire" et "discussion à visée philosophique", distinction épistémologiquement utile pour les professeurs d'école qui pratiquaient les deux. Je mis au point une démarche articulant les deux, en plusieurs phases : compréhensive (être capable de raconter l'histoire) ; projective ou identificatoire (qu'est-ce que je ferais ou aurais fait à la place du héros ?) ; interprétative (phase de débat interprétatif en français, partir du texte, et y revenir : le texte, tout le texte et rien que le texte) ; et philosophique : non plus "Yacouba est-il dans ce texte courageux ?"; ; mais "Qu'est-ce que le courage ?", dont l'album Yacouba n'est qu'un exemple pour réfléchir, qui amènera à le définir

psychologiquement comme "surmonter sa peur", mais plus philosophiquement comme "vertu" (Cf. Platon dans le Lachès).

J'aurais pu parler aussi de mon travail commun avec le Centre de formation pédagogique de l'Enseignement catholique de Montpellier, où nous comparâmes pendant trois ans, dans le champ de l'école primaire, théoriquement avec un théologien et pratiquement dans des classes, la DVP avec la discussion en catéchèse, que d'aucuns appelèrent en cours de travaux "discussion à visée théologique" (ce qui posait la question d'une "didactique catéchétique"). L'"Ecole de Montpellier" de catéchèse avait cette originalité, au sein des courants catéchistiques catholiques français, de fonder l'éveil à la foi des enfants dans une démarche de recherche individuelle et collective, à partir de questions que les enfants posaient, suivies de discussions et de confrontation de ces discussions à des textes bibliques. La discussion sur des questions essentielles à la condition humaine était un point commun à la Dvp et à cette méthode, et les deux démarches intéressaient l'Enseignement catholique, parce qu'elles instaurent chez les enfants et dans le groupe de recherche un rapport au sens. Il ressortit par exemple qu'en catéchèse, le recours au texte biblique était nécessaire (souvent avec des échos entre Ancien et Nouveau Testament), le recours à des textes n'étant pas indispensable en primaire pour la DVP (bien que l'on utilise souvent des albums ou des mythes comme support de réflexion) ; et que dans la première le statut du catéchète pouvait être celui d'un "témoin de la foi", alors que la démarche rationnelle primait dans une Dvp...

Conclusion : quelques questions à (se) poser pour travailler ce nouveau chantier

On le voit, pour paraphraser G. Canguilhem, qui parlait lui de la philosophie, je dirais :

" La didactique de l'apprentissage du philosophe n'est pas un temple, mais un chantier ".

Nous sommes conscients d'avoir ouvert un chantier, en orientant l'enseignement de la philosophie vers l'apprentissage du philosophe, et en étendant le champ de celui-ci en amont de la terminale et dans la cité : il reste largement en friche. Il faut maintenant labourer, semer d'autres pistes, revisiter critiquement celles déjà parcourues. Ce doit être la tâche d'une communauté de recherche associant étroitement praticiens, formateurs et chercheurs du domaine.

L'intérêt du recours à des théories et des concepts nés dans d'autres disciplines (ex : histoire de la discipline, sociologie de l'enseignement philosophique, didactique comparée, psychologie génétique, psychologie sociale, anthropologie, sciences de l'éducation, sciences du langage...), et en particulier d'autres didactiques, est d'interpeller la nôtre, de formuler certaines questions pertinentes à travailler. Par exemple :

- La philosophie est-elle à même sa propre didactique, peut-elle didactiquement s'autoréférencer sans aucun apport externe ? Peut-on recourir légitimement à des "disciplines contributives" à sa didactisation ? Si oui lesquelles ? Et que leur emprunter alors sans altérer la spécificité disciplinaire ?

- En quoi la spécificité épistémologique de la philosophie pose-t-elle problème à sa transformation en matière scolaire, à sa didactisation ? En quoi l'histoire de l'enseignement philosophique français peut-il éclairer les problèmes actuels posés à l'apprentissage du philosophe en classe terminale ?
- Le concept de "transposition didactique" est-il opératoire pour l'enseignement philosophique ? Comment passe-t-on de la philosophie comme champ culturel, histoire des idées, patrimoine réflexif et discipline universitaire de recherche, à l'enseignement de la philosophie, au "savoir à enseigner" ? Comment analyser le travail des groupes concepteurs des programmes de philosophie (contexte, acteurs, enjeux, options, débats, choix etc.), et les décisions ministérielles qui s'ensuivent ? Comment analyser le contenu d'un programme de philosophie, et quels sont les programmes possibles ? A quelles exigences doit correspondre un programme de philosophie ? Quels doivent être ses finalités et objectifs ? Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage préconisées ? La philosophie doit être une matière scolaire, à quel niveau de scolarité, et dans quelles séries ? Avec quel horaire ? Et quel examen ? Selon quelles épreuves ? Avec quels coefficients ? Comment définir l'apprentissage du philosophe en lycée professionnel ?
- Y a-t-il un "savoir savant" en philosophie ? Comment passe-t-on de la philosophie comme discipline savante (celle des philosophes reconnus) à une philosophie à enseigner ? Les pratiques sociales de la philosophie extrascolaires (universités, philosophie dans la cité), ont-elles, doivent-elles avoir en philosophie, comme dans certaines disciplines scolaires, une influence sur la conception des programmes, des manuels, sur la pratique des enseignants en classe, et être considérées comme des "pratiques sociales de référence" ?
- Comment passe-t-on d'un programme à un manuel de philosophie ? Quel doit être le cahier des charges d'un manuel ? Comment traiter le programme pour aider le professeur tout en tenant compte des difficultés prévisibles des élèves ? Quelles sont pour un concepteur de manuel les options possibles ? Comment analyser les choix effectués dans le corpus des manuels actuels et passés ?
- Comment passe-t-on d'un programme ou d'un manuel choisi par l'enseignant à l'enseignement effectif en classe, du "savoir à enseigner" au "savoir enseigné" ? Quelles sont les obligations et la marge de manoeuvre d'un enseignant de philosophie pour traiter son programme ? Quels peuvent être ses choix pour enseigner sa discipline ? Comment concevoir et planifier son cours et les activités proposées ? Que faire pour favoriser chez les élèves l'apprentissage du philosophe ? Quels peuvent être les clauses implicites et explicites du contrat didactique en philosophie ? Quels effets produisent les ruptures de contrat ? Quel travail sur le "registre de formulation linguistique et conceptuel" de son cours ? Comment définir la "philosophie enseignée", comment la connaître dans ses invariants et ses variations ? Peut-on définir des types d'enseignement de la philosophie, et des types ou styles d'enseignants ? Quelle doit être la formation pour un enseignant de philosophie ?
- Comment passe-t-on du "savoir enseigné" par le professeur au "savoir appris ou assimilé" par l'élève ? Comment analyser l'écart constaté ? Qu'en est-il de l'apprentissage du philosophe de

l'élève, ses difficultés, les obstacles rencontrés (y compris dans la façon d'enseigner...) ? En quoi les "représentations" de l'élève font souvent obstacle à la pensée ?

- Comment dépasser et travailler les obstacles à la pensée réflexive ? Quelle utilisation du conflit sociocognitif en classe ? Quelles situations-problèmes élaborer ?
- Quelles formes d'évaluation formative inventer ?

Ces questions concernent l'enseignement de la philosophie dans ses modalités actuelles, mais aussi les propositions didactiques qui peuvent être avancées pour le renouveler ou l'étendre. Par exemple :

- Comment didactiser non seulement la lecture d'un texte philosophique, mais la lecture philosophique d'un texte ?
- Comment utiliser philosophiquement en classe le mythe, la littérature (album, roman, théâtre, poésie etc.), le cinéma, la bande dessinée, une émission radio ou télé...
- Comment didactiser une discussion à visée philosophique ? Un essai philosophique, un dialogue (à deux ou trois personnages), un entretien, une correspondance et d'autres genres philosophiques utilisés par les philosophes eux-mêmes ? Quel enseignement tirer pour la didactisation de nouvelles formes d'écriture des recherches faites sur les "processus rédactionnels" et les genres d'écrit en didactique du français, ou sur l'"analyse du discours philosophique" (Voir les travaux de D. Maingueneau et la thèse de F. Cossutta soutenue à la Sorbonne sur les genres de discours philosophique) ;
- Peut-on (Est-ce possible et souhaitable), et si oui comment, didactiser à l'école primaire l'apprentissage du philosophe avec des enfants ? Au collège avec des adolescents ? Dans la Cité avec des adultes ?
- Quelles sont les ressemblances et les différences à l'école primaire entre un débat mathématique, scientifique, citoyen, interprétatif et une discussion à visée philosophique ; une Dvp et une discussion en catéchèse. Peut-on articuler ces différents types d'échange ? Etc.

Le rôle d'une didactique philosophique consiste à inventorier les questions pertinentes à formuler, et à chercher des réponses appropriées, enrichies des recherches en cours et futures...

(1) Je me suis notamment appuyé, pour la reprise des concepts didactiques, sur :

- Champy P., Etévé C. et al, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 1994 (où j'ai écrit la rubrique "Philosophie").
- Develay M. et al, Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1995 (où j'ai rédigé le chapitre : "De la philosophie à son enseignement : le sens d'une didactisation").
- Reuter Y. et al, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, De Boeck, 2010.

(2) On peut se demander si le café philo constitue en ce sens un système didactique, dans la mesure où la situation est extrascolaire, sans finalité intentionnelle d'apprentissage, mais où il peut être de

fait un lieu d'apprentissages informels, surtout lorsque l'animateur est vigilant sur les exigences intellectuelles des processus de pensée.