

Quelles compétences développer en classe de philosophie ?

Analyse de la question dans le programme actuel

Michel Tozzi, didacticien de l'apprentissage du philosophe

Analyse de la question dans le programme actuel

Introduction

La question des compétences est importante pour l'enseignement de la philosophie et l'apprentissage du philosophe.

Elle est importante pour que l'enseignant sache clairement ce qu'il doit enseigner, trouve les exercices pertinents pour faire apprendre, et puisse évaluer ce qu'il a réellement enseigné et ce que les élèves ont appris.

Elle est importante pour les élèves, qui doivent comprendre ce qu'on leur demande d'apprendre : expliciter les compétences à acquérir favorise leurs apprentissages, surtout chez les moins connivents avec la culture scolaire. Un élève repère une insuffisance aux annotations sur sa copie ("Manque de problématisation !", "Conceptualisation faible"...). Mais, sans explicitation de ces processus de pensée, comment pourrait-il savoir en quoi ils consistent, et donc s'améliorer ?

La question des compétences est difficile à aborder entre collègues : certains critiquent toute approche par compétences de l'apprentissage du philosophe, d'autres pensent qu'elle est incontournable¹.

Des questions didactiques fondamentales se posent :

- quelles compétences sont nécessaires pour un travail d'apprentissage philosophique (reste à les nommer et les définir) ?
- ces compétences sont-elles transversales, ou spécifiquement philosophiques ? Une ambiguïté demeure, parce que, selon le programme de terminale, elles "reposent largement sur les acquis de la formation antérieure"...
- quel est le lien dans l'apprentissage du philosophe entre les compétences à développer et les connaissances philosophiques transmises ?
- quels exercices pour développer chaque compétence ?
- comment les évaluer ?

I) Les "capacités" du programme

Le programme officiel de classe terminale de philosophie (2003) parle deux fois de compétences : "Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les **compétences** que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris" (I1).

"C'est dans leur étude (des notions et des auteurs) que seront acquises et développées les **compétences** définies au titre III ci-dessous". Si l'on s'y reporte, on trouve des " **capacités** à mobiliser". Compétence et capacité apparaissent ici comme des notions équivalentes, puisque les compétences du titre I renvoient aux capacités du titre III. Mais ces deux notions (ou ces deux mots pour une même notion ?) ne sont pas définies. Le programme en dresse une liste, dont on ne sait si elle **illustre** seulement le type de capacité attendue, ou constitue le **noyau dur** de l'activité philosophique : "elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion".

La difficulté ici pour l'enseignant, c'est que ces compétences/capacités sont seulement nommées, évoquées, comme allant de soi pour quiconque a eu une formation philosophique, sans être pour autant définies. Il faut donc les clarifier, pour soi et pour les élèves. C'est d'autant plus nécessaire qu' "elles sont régulièrement développées et vérifiées au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exercices préparatoires correspondant particulièrement à l'une ou l'autre d'entre elles".

Reprenons les capacités mentionnées.

II) Introduire à un problème

La difficulté des élèves est de passer de la question formulée par le sujet proposé au(x) problème(s) philosophique(s) qu'elle soulève, c'est-à-dire à formuler un problème en **problématisant une question**. Mais qu'est-ce qu'un **problème philosophique**, et qu'est-ce que **problématiser**, cela reste implicite...

S'agit-il ici de dégager les enjeux (ex : épistémologiques, éthiques, politiques etc.) de la question, de montrer pourquoi et en quoi elle fait problème (par exemple soulevant un dilemme éthique), pourquoi elle est difficile à poser, à formuler, et surtout à résoudre (ex : parce qu'elle soulève une contradiction) ? Doit-on questionner la question, expliciter et interroger ses présupposés, son urgence, ses conséquences ? dans le cours quel est ce problème déjà évoqué, formulé ou traité par certains philosophes ? D'autant que comme le remarque l'Acireph, le programme étant très indéterminé et à partir de notions, les problèmes peuvent être très nombreux !

III) Mener ou analyser un raisonnement

"Mener" un raisonnement s'applique plutôt à une dissertation, l'"Analyser" à un commentaire de texte. Enseigner le raisonnement, est-ce travailler la logique, la déduction, les syllogismes et les sophismes ? S'agit-il de la cohérence interne d'un propos, de sa pertinence par rapport à l'éclairage du réel, de la force des arguments cherchant à valider une thèse, faire des objections ou y répondre ? Il s'agirait alors surtout d'argumenter.

IV) Apprécier la valeur d'un argument

Certes, mais il faudrait décliner les critères d'appréciation (ex : non contradiction logique, type de registre - éthique, politique, épistémologique -, pertinence par rapport à la thèse, prise en compte de la réalité, rapport à la vérité...). Et dans le raisonnement, il y a d'autres compétences que d'apprécier la valeur d'un argument ; par exemple produire un argument pertinent pour soutenir une thèse, ou un contre argument, articuler des arguments dans une progression cohérente. Argumenter semble une compétence plus vaste que celle mentionnée, partielle.

V) Exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini

On peut considérer une thèse, dans son amont comme évoqué, comme une réponse à une question qui pose problème, mais aussi en aval, comme une affirmation qui demande argumentation pour être rationnellement fondée (ce qui n'est pas mentionné).

VI) Rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté

La référence à des exemples est importante. Pour illustrer, concrétiser une pensée (valeur pédagogique) comme évoqué, mais aussi - et c'est absent - comme matériau d'analyse. Produire un contre-exemple est aussi intéressant, car il a statut épistémologique de preuve, et bien utilisé, constitue un argument, notamment contre toute affirmation abusivement inductive.

VII) Etablir ou restituer une transition entre deux idées

C'est une capacité relevant d'une exigence formelle, et non philosophique, si on ne précise pas le statut philosophique d'une transition (par exemple une articulation dans une pensée dialectique).

VIII) Elaborer une conclusion

Ainsi formulée, il s'agit aussi d'une exigence plus formelle que philosophique, si on ne précise pas pourquoi et comment une pensée doit conclure (par exemple un raisonnement nécessite un aboutissement).

IX) Des absences étonnantes

A) On peut enfin s'étonner de l'absence de certaines compétences essentielles dans la dissertation ou l'explication de texte, et plus généralement dans toute élaboration philosophique : en premier lieu l'exigence de définition des notions, de **conceptualisation** (qui est l'essence même du travail philosophique selon G. Deleuze). Certes on parle à propos des repères du programme de **distinctions conceptuelles**, mais ce sont celles "accréditées par la tradition". Or en élaborer soi-même est une compétence nécessaire pour conceptualiser.

On peut en effet conceptualiser une notion à partir de distinctions avec des notions opposées, proches ou corrélées (son réseau conceptuel) ; ou en la définissant, à la façon aristotélicienne, par son genre prochain et sa différence spécifique (Ex. : " Espérer, c'est désirer sans jouir, sans savoir, sans pouvoir", Comte-Sponville) ; ou en partant de sa représentation spontanée ("la liberté, c'est faire ce

qu'on veut") et en la travaillant critiqueusement (par l'analyse de ses présupposés ou conséquences) ; ou par une approche métaphorique qui l'enracine dans l'imaginaire, suivie d'une reprise réflexive etc. Ce sont ces différentes voies que les élèves doivent connaître...

B) On s'étonnera ensuite de l'absence de la compétence d' **interprétation** dans la lecture d'un texte (ou du réel). Or toute "lecture" comporte une dimension **herméneutique**, qui consacre le "droit du lecteur" (U. Eco), et peut donner lieu à un "conflit d'interprétation" (P. Ricoeur).

Conclusion

Pour nous résumer, il faut être au clair sur la question des compétences, leur inventaire pour un travail philosophique, leur définition. Reste alors (c'est la question didactique qui s'ensuit), à déterminer la ou les méthodes pour les faire approprier par les élèves. Le programme sur ce point n'éclaire guère, puisqu'il affirme qu'il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique...

(1) Sur la question des compétences, voir mon ouvrage *Penser par soi-même*, *Chronique Sociale*, 1994 ; et les numéros de *Diotime* : 48 pour la controverse philosophique sur les compétences, et le numéro 73 sur la question de la problématisation.