

Institut Universitaire de Formation des Maîtres

de l'académie d'Aix-Marseille

Année universitaire 2005 – 2006

MEMOIRE PROFESSIONNEL

« L'apprentissage de la réflexion en classe de philosophie »

Présenté par Christophe BOURDEL

PCL2 Philosophie

Directeur de mémoire : Vladimir Biaggi

Soutenu le 2 mai 2006

INTRODUCTION

« L'homme peut penser, en ce sens qu'il en a la possibilité. Mais cette possibilité ne nous garantit encore pas que la chose est en notre pouvoir. ».

Martin Heidegger, *Qu'appelle-t-on penser*, p.21.

Ce travail se veut l'expression d'une expérience de quatre années d'enseignement de la philosophie en classe terminale. Toutes les séries y ont été rencontrées mais notre propos portera en particulier sur les classes auxquelles nous avons le plus enseigné, les séries S, ES et technologiques.

Au cours de cet enseignement nous avons été confrontés à une réalité qui porte à réfléchir : l'embarras dans lequel se trouve le professeur de philosophie en ce qui concerne l'apprentissage proprement dit de la réflexion. Il peut sembler curieux de choisir un tel sujet pour la philosophie car il semble aussi général et indéterminé que ne le serait la question de la vie en SVT ou celle des chiffres en mathématiques... C'est justement qu'il constitue la spécificité même de l'enseignement philosophique, sa principale difficulté. Cette dernière n'empêche pas d'entretenir avec sa classe un bon contact, ni d'avoir de bonnes surprises ou de mettre de bonnes notes, mais elle donne le sentiment que l'enseignement de la philosophie en terminale obéit à des malentendus. Le principal étant que l'apprentissage de la réflexion philosophique viendrait à la suite d'un apprentissage antérieur de la réflexion et que en terminale, la maturité aidant, on serait théoriquement apte à « penser par soi-même ». Or dans la plupart des cas les élèves ne savent pas penser par eux-mêmes ou bien l'idée qu'ils se font de ce que

« penser par soi-même » veut dire ne correspond pas, force est de le constater, à ce que l'on attend en philosophie.

On attend des élèves, à ce moment ultime de leurs études secondaires, une certaine disposition à justifier leur pensée par un raisonnement construit et argumenté. Cet acquis permettrait, s'il était réellement « acquis », d'entrer dans la réflexion philosophique, de commencer à travailler, si l'on peut dire, sans perdre de temps. Or, c'est un fait, le professeur découvre des élèves qui ont de grosses difficultés pour « construire » des raisonnements et exprimer ce qu'ils pensent et cela indépendamment des problèmes spécifiquement philosophiques qui leur sont posés. Il a l'impression d'avoir affaire à des individus non dépourvus d'intelligence ni de vivacité mais qui perdent leurs moyens face à cette discipline nouvelle. Il est vrai qu'on leur demande de justifier rationnellement leurs idées, de raisonner par arguments et non par opinions, de ne pas généraliser hâtivement, de ne pas simplement traduire des sentiments personnels, d'utiliser intelligemment leurs références et non de les réciter, de faire preuve d'esprit critique. Quand ils pensent enfin s'être acquittés honnêtement de cette tâche, on leur reproche leur manque de rigueur, leur absence de problématique, si ce n'est une orthographe et un vocabulaire déficients...

C'est que, en France, l'enseignement de la philosophie en terminale ne consiste pas, en premier lieu, à transmettre des savoirs historiques, à apprendre une Histoire de la philosophie mais en une « pratique » du philosophe. Le paradoxe est, tel que nous l'avons ressenti du moins, que cette pratique implique une capacité de réflexion supposée acquise alors même que toute l'année de philosophie consistera dans cette acquisition !

S'il est toujours possible - et rassurant pour les élèves - de transmettre des savoirs, est-il possible de transmettre quelque chose d'aussi indéterminé que « Penser » ? Comment développer l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes, le sens des responsabilités intellectuelles et une conscience critique du monde dans sa complexité si cet apprentissage est sans cesse parasité par un langage déficient, une culture indigente, une absence de questionnement intellectuel ? L'objectif de la découverte philosophique peut-il atteindre son but si, en guise, de questionnement on passe son temps à en découdre avec des problèmes de vocabulaire ou d'expression ? D'autant plus qu'on se refuse à confondre la philosophie avec de la pure rhétorique : peut-on apprendre à « apprendre à penser » en échappant au piège de la rhétorique et alors en quoi consiste, pour le professeur, les modalités d'un tel apprentissage ?

Ces questions nous amèneront à réfléchir sur les causes et raisons possibles du problème et sur les moyens d'y faire face. Nous présenterons en annexes quelques exemples de cours et d'exercices en lien avec les questions soulevées.

I/ Penser ou penser par soi-même ?

1) Du rôle de l'écrit

Le programme d'enseignement de la philosophie, qu'il concerne les séries générales ou technologiques, fixe un objectif clair : « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et lui offrir une culture philosophique initiale ». Pour évaluer la progression accomplie dans ce domaine par l'élève tout au long de l'année, le professeur a à sa disposition deux outils : la dissertation et l'explication de texte. Ces dernières sont présentées, dans le cadre de l'apprentissage proprement dit de la réflexion philosophique, comme les « formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie »¹.

Le support écrit apparaît comme une condition nécessaire à l'évaluation de la pensée philosophique. S'agit-il de dire que ce n'est qu'en écrivant que l'on est en mesure de montrer en quoi l'on a pensé ? Oui et non. Non parce qu'il est possible de penser sans écrire ce qu'on pense. Il n'est pas nécessaire d'être philosophe ou de faire de la philosophie pour penser ; que l'on songe ici à Descartes qui remarque ironiquement combien on peut « *rencontrer beaucoup plus de vérité, dans les raisonnements que chacun fait touchant les affaires qui lui importent, et dont l'évènement le doit punir bientôt après, s'il a mal jugé, que dans ceux que fait un homme de lettres dans son cabinet, touchant des spéculations qui ne produisent aucun effet...* »². Le charpentier qui calcule la manière idéale de procéder pour constituer l'ossature d'un bâti en terrain peu favorable, raisonne bel et bien dans un domaine qui lui est parfaitement connu. Cependant Descartes ne dit pas que de tels types de

¹ BO n°25 du 19 juin 2003 pour les séries générales. BO n°7 du 1^{er} septembre 2005 pour les séries technologiques.

² *Discours de la méthode*, partie 1, p.30.

raisonnements représentent la voie idéale de La vérité philosophique, il souligne seulement que l'on peut rencontrer « beaucoup plus » de vérité dans les raisonnements de l'homme d'action que dans celui de l'homme qui spéculé. C'est qu'il y a une différence de nature entre la réflexion spéculative et la réflexion pratique qui rend la première plus propice aux incertitudes métaphysiques que la seconde généralement, mais pas toujours, plus concrète et donc plus compréhensible.

Qu'il nous suffise de considérer que partout où l'on doit en découdre avec un problème que nous nous trouvons dans la nécessité de résoudre, fût-ce temporairement, nous sommes déjà sur le chemin de la pensée.

Ensuite oui l'écrit paraît s'imposer pour deux raisons. La première raison obéit à une double nécessité d'ordre purement numérique et qualitatif. D'ordre numérique car le nombre de candidats au baccalauréat s'élevait à plus de 600 000 à la session 2004 ! D'ordre qualitatif car toutes les disciplines sont aujourd'hui représentées contre les seules disciplines littéraires à l'origine ; on soulignera que les premières épreuves du baccalauréat étaient orales et portaient sur des matières littéraires³. Aujourd'hui on imagine mal en terme de temps, d'organisation et de coût écouter à l'oral 600 000 candidats.

La deuxième raison, essentielle, tient au fait qu'écrire oblige à clarifier sa pensée, dans le souci de la rendre la plus compréhensible possible au lecteur, en l'occurrence au correcteur. A ce titre une copie écrite est un témoignage réel et indiscutable des capacités de l'élève à élaborer un jugement, distinguer deux concepts, analyser des notions, utiliser une référence, trouver une problématique etc. Mais ce travail de clarification écrit rajoute une difficulté supplémentaire puisque l'élève est

³ La première épreuve écrite fût introduite en 1830 et consistait en une composition française ou une traduction d'un auteur classique.

obligé d'opérer un choix dans ses idées, c'est-à-dire de renoncer à d'autres idées moins bonnes ou moins en rapport avec le sujet. Il doit, comme le confirme l'étymologie, « apprécier », « peser » ce qui lui vient à l'esprit et se trouve dans l'obligation d'opérer un tri. Le moment de ce choix, qui est aussi une manière de renoncer, est en soi un effort de pensée qui devra se traduire par son expression la plus juste dans des mots. Le principe même de la réflexion transposée à l'écrit c'est qu'il faut s'engager et, ce faisant, devenir responsable de sa pensée, la dépoussiérer de tout ce qui n'est pas elle. Bien sûr on en est aussi responsable en parlant, mais moins tout de même car l'on peut toujours rattraper ce qui a été dit par rapport aux remarques approbatrices ou désapprobatrices de l'auditeur, ce qui est rendu impossible par une copie dans laquelle la pensée est, en quelque sorte, figée. Mais l'Art oratoire doit-il consister à convaincre son auditeur ou doit-il s'attacher avant tout à la vérité ?

Discours écrit, discours parlé chez Platon

Platon souligne dans le *Phèdre* combien le discours oral obéit à une ambiguïté. Un orateur convenable peut s'adresser à la raison et convaincre mais qu'est-ce que « convaincre » si la finalité dernière n'est pas la vérité ? Il peut s'adresser aux sentiments et « persuader » mais qu'est-ce que persuader si la finalité dernière est de plaire ? Dans un cas comme dans l'autre, l'art oratoire demeure dans le domaine du vraisemblable et non essentiellement dans celui de la vérité :

« ...on n'a aucun besoin de connaître la vérité sur la justice et sur la bonté des choses et même des hommes, tels que la nature ou l'éducation les a faits, quand on se propose d'être un orateur convenable. »⁴

⁴ *Phèdre*, 272d

Platon nous invite à nous demander quelle est l'intention réelle de l'orateur, est-elle de tromper ou d'être juste ? Le vraisemblable emporte l'adhésion car il obéit aux circonstances, mais le vraisemblable n'est pas la vérité, il en a seulement les apparences ; la vérité n'est jamais circonstancielle. De même la réflexion philosophique doit se dégager des circonstances pour trouver son sens et son rythme propres. Le discours parlé peut servir la vérité pour autant qu'on ne cherche pas à plaire aux hommes mais Socrate souligne néanmoins que cela demande un « immense effort »⁵. Quant au discours écrit, il présente deux défauts : il néglige le rôle de la mémoire, il l'appauvrit en aidant les hommes à se souvenir sans les amener à faire l'effort d'une remémoration par soi-même comme en témoigne le mythe de Theuth⁶. D'autre part, les discours écrits font croire, dit Socrate, « *qu'ils parlent comme des êtres sensés ; mais si on les interroge avec l'intention de comprendre ce qu'ils disent, ils se bornent à signifier une seule chose, toujours la même.* »⁷. Si l'on en croit Platon, l'écrit oblige à substituer à une pensée qui a l'air de se chercher mais qui est active, une pensée qui a l'air de s'être trouvée mais qui est passive. Pour autant, le propos de Socrate n'est pas tant de discréditer en totalité le discours écrit que de montrer que, écrit ou parlé, un discours ne doit pas être simplement vraisemblable mais servir la vérité : « *Tant qu'on ne connaîtra pas la vérité sur chacune des choses dont on parle ou dont on écrit [...] jamais on ne pourra manier le genre oratoire avec autant d'art que sa nature le permet, ni pour enseigner, ni pour persuader...* »⁸.

⁵ Ibid., 273d

⁶ Ibid., 274d

⁷ Ibid., 275d

⁸ Ibid., 277c

Il n'est pas certain que le « genre oratoire » auquel Platon fait allusion soit à la portée du premier venu... Cependant, platonicien ou pas, l'élève qui rend sa copie doit présenter ses arguments d'une manière convaincante. Ce tour de force exige certains artifices rhétoriques dont s'acquittent fort bien, pour ne citer qu'eux, les normaliens, mais plus difficilement des élèves classiques de terminale⁹. S'agit-il de dire que le caractère formel du discours est une condition suffisante à la pensée ? Faut-il considérer le dialogue comme la voie royale à un questionnement philosophique ?

Ce qui est sûr, c'est que l'élève à l'oral est aiguillé, mis sur le chemin de sa propre pensée, devant sa copie il est seul et responsable. L'enseignement de la philosophie en classe terminale va d'ailleurs dans ce sens : permettre à chaque élève d'accéder à l'exercice autonome de sa réflexion.

Notre propos n'est certes pas de refaire une historique du baccalauréat ou du bien fondé de ses réformes successives ni de reléguer l'écrit au rang d'exercice purement rhétorique. Nous voudrions seulement souligner que l'écrit représente, aujourd'hui un handicap de plus pour des élèves qui, pour une grande majorité, ne maîtrisent pas le langage et ont déjà bien du mal à élaborer une pensée construite dans l'échange.

Les élèves actuels ne sont pas bêtes, ils ont, bonnes ou moins bonnes, des idées, certes peu de culture mais sont concernés par les problèmes de leur temps, ont envie d'en parler et, dans un sens, sont plus évolués qu'ils ne l'étaient au début du XX^{ème} siècle. Devant un sujet de dissertation ou un texte à expliquer la difficulté qui se présente est la suivante : quel tri vais-je opérer dans ma pensée ? De quoi ai-je envie

⁹ Je suis frappé de la facilité avec laquelle les normaliens, habitués à faire des dissertations et des explications de texte comme d'autres font des gammes, sont capables de traiter n'importe quel sujet avec un brio confondant.

d'être responsable ? Cette difficulté tient à l'acte même de penser philosophiquement et c'est finalement dans l'appréciation de la façon dont l'élève s'affranchira de cette difficulté que consistera l'évaluation.

C'est pourquoi les élèves sont spontanément si friands des débats qui leur donnent le sentiment qu'ils peuvent « dire » enfin ce qu'ils pensent. Ils commencent leur année de philosophie avec l'idée qu'ils vont pouvoir débattre et on doit les frustrer en leur expliquant que non, qu'en philosophie aussi ils vont apprendre des choses, qu'ils vont prendre des notes, qu'ils devront tenir un cahier de vocabulaire etc. Le professeur de philosophie constate dès sa première année d'enseignement combien l'oralité représente vite un obstacle pour des élèves incapables de prendre du recul par rapport à des opinions naïves, des objections factices ou des remarques hors de propos qui viennent instinctivement sans qu'ils soient capables d'en rendre compte de manière réellement argumentée¹⁰. Les élèves demeurant pour la plupart dans une sorte d'idéologie spontanéiste¹¹ ou, en croyant dire ce qu'ils pensent, ils ne font que manifester l'insuffisance d'une pensée trop immédiate et psychologisante pour être vraiment pensée. La parole peut être le lieu d'une vraie réflexion, mais lorsqu'elle dégénère en un débat désordonné où chacun y va de son opinion, il est difficile de faire un cours et même, tout simplement, de faire son travail de transmission. Comment transmettre quelque chose qui ressemble à une pensée philosophique si cette dernière est constamment parasitée ?

¹⁰ Pour montrer la nécessité de la loi comme garante des libertés individuelles, je prends l'exemple de la répression routière qui a diminué le taux de mortalité lié aux infractions. Réactions de plusieurs élèves de STI : « Mais c'est qu'avant les voitures étaient moins solides... »

¹¹ Formule empruntée à notre ancien et vilipendé ministre philosophe de l'éducation nationale. Cf. Luc Ferry et Alain Renaut, *Philosopher à 18 ans*, Grasset 1999, p. 35.

2) Mais qu'est-ce que penser ?

Nous voulons amener nos élèves à réfléchir de manière autonome, nous ne voulons pas qu'ils en restent au « prêt à penser ». Le « prêt à penser » consiste en idées toutes faites, en opinions reçues comme vraies, en idéologies dominantes. Bref personne n'y échappe pas même le professeur de philosophie sauf, normalement, quand il fait de la philosophie. Nous voulons apprendre à nos élèves à réfléchir en philosophie. Cela suppose qu'il y a un style de pensée propre à la philosophie et que nous ayons nous-mêmes, professeurs, une idée précise de ce qu'est, en vérité, « penser » en philosophie. Qu'entendons-nous au juste par « penser » ? Y-a-t-il des conditions pré-requises à la réflexion philosophique et, dans ce cas, est-il possible de demander à des élèves de penser par eux-mêmes ?

Penser est une activité de l'esprit qui s'applique aux éléments fournis par la connaissance. Penser consiste en ce sens à former et à combiner des idées et des jugements. Les élèves, pour leur grande majorité, savent le faire ; ils ont des connaissances qui leur sont propres, ils savent combiner leurs idées jusqu'à un certain point, ils ont des jugements. Bref les raisonnements ne leur sont pas étrangers (il n'y a qu'à voir la façon dont certains s'y prennent pour justifier un devoir remis en retard). Descartes lui-même, lorsqu'il affirme qu'une « chose » qui pense c'est « *une chose qui doute, qui conçoit, qui affirme, qui nie, qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi et qui sent.* »¹², assigne à l'acte de penser des qualités présentes en tout un chacun. Le vigneron qui doute de l'impact de tel type de taille sur la floraison de sa vigne, pense tout autant qu'Aristote lorsqu'il critique la théorie platonicienne des Idées¹³. Mais il y a une distinction à faire entre le fait de « penser » selon une faculté commune au commun

¹² *Méditations métaphysiques*, 2^{ème} méd., §9.

¹³ Cf. *Métaphysique*, A 6 et 9

des mortels, et le fait de « réfléchir » c'est-à-dire de fixer son attention intellectuelle sur un problème défini. Or, on sent bien qu'il y a dans la réflexion d'Aristote quelque chose qui pousse le potentiel de la pensée à un point infiniment supérieur que chez celle du vigneron. Ce n'est pas que le vigneron soit moins intelligent mais c'est que l'objet auquel la réflexion d'Aristote est subordonnée élève l'acte du penser à un rang distinct en nature. C'est bien d'un genre de problèmes différents en nature et non d'un niveau d'intelligence supérieur en degré dont il est ici question.

Il en est de même pour les élèves : s'il leur est donné de réfléchir selon une faculté commune, il ne leur est pas facile de réfléchir philosophiquement sur des questions propres à la philosophie car les objets de pensée que propose la philosophie ne sont, nous l'avons vu, ni communs, ni habituels même s'ils portent en terminale sur des problèmes qui concernent les élèves. Mieux : parce qu'ils portent sur des problèmes qui, à première vue, les concernent - comme lorsque nous demandons si la lucidité est un obstacle au bonheur -, ils se laissent berner par une apparente facilité qui s'évanouit dès que commence le « travail » philosophique.

C'est qu'il y a un paradoxe dans la réflexion philosophique car d'un côté elle a ses objets propres, mais, d'un autre côté elle est gratuite, c'est-à-dire qu'elle ne renvoie qu'à elle-même : elle est désintéressée. Il nous semble que c'est un des facteurs qui rend l'apprentissage de la réflexion philosophique en terminale difficile ; les élèves se demandent à quoi ça sert, quel est le but, où est la vérité etc. Nous sommes, il faut le reconnaître, dans une époque où les élèves ont un rapport « utilitaire » et « pragmatique » à l'enseignement : ils sont des consommateurs. En philosophie ils n'ont pas droit, comme avec leur professeur de sciences physiques par exemple, à la matérialisation concrète d'une démonstration sous la forme d'une expérimentation avec

un résultat final indiscutable et qui rend le discours du professeur de physiques en quelque sorte plus « vraie », donc plus utile, que celui du professeur de philosophie. Ce dernier doit souvent batailler pour capter l'intérêt en montrant qu'en philosophie aussi il y a un souci de vérité et que toutes les idées ne se valent pas. Bref, que la philosophie n'est pas qu'une question de rhétorique.

3) La méthode face au concept

Nous saisissons maintenant plus précisément le sens de notre définition de départ : de même que penser ne saurait être une activité qui tourne à vide ; il lui faut des « éléments », de même il faut à la réflexion philosophique une matière sur quoi s'appuyer et pour cela une culture générale est souhaitable ; « *l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture.* »¹⁴

De plus réfléchir demeure une « activité » qui comme telle demande un effort lié à un apprentissage : trouver des idées, les combiner par l'art des transitions, parvenir à des jugements éclairés. Le rôle du professeur de philosophie se trouve ainsi délimité par la transmission de savoirs à l'aide de textes en rapport avec les notions, et par celle d'une méthode appropriée à la réflexion philosophique.

a) Importance de la méthode

Le mot « méthode » est emprunté au grec *methodos* qui signifie : chemin, direction vers un but. Avoir de la méthode c'est ne pas s'écarter du chemin au risque de se perdre, c'est demeurer sur le chemin pour parvenir à un but. Réfléchir avec méthode

¹⁴ BO du 19 juin 2003.

ce n'est pas, à ce titre, savoir parfaitement où l'on va ; Spinoza savait-il où il allait lorsqu'il a écrit la première ligne du *Traité de la réforme de l'entendement* ? Ce qu'on pense ne s'élabore-t-il pas au fur et à mesure d'une pensée qui hésite et prolifère sur elle-même ? N'est-ce pas l'expérience même du langage qui veut cela ? Réfléchir avec méthode c'est se demander à tout instant : quel est le lien entre ce que j'ai pensé avant et ce que je pense maintenant, et entre ce que je pense maintenant et ce que je voudrais penser après. La réflexion philosophique conduite avec méthode obéit au souci de maintenir, au sein de cette ligne de fuite qu'est la pensée, un fil directeur constant entre un avant, un maintenant et un après. Autrement dit penser avec méthode est le signe d'une pensée prudente qui prend du temps avec elle-même. A cette condition on peut, en effet, parvenir à un but, comme le promeneur égaré dans une forêt aura plus de chance de trouver une issue en marchant tout droit qu'en tournant dans tous les sens.

Si l'on en juge Descartes, le commun des mortels aurait autant de capacité pour raisonner que le plus grand penseur. Les différences apparentes d'intelligence entre les uns et les autres, proviendraient non pas d'une différence de potentiel mais de ce que « nous conduisons nos pensées par diverses voies, et ne considérons pas les mêmes choses. »¹⁵. La façon dont nous conduisons nos pensées, c'est-à-dire avec plus ou moins de méthode, influe sur le résultat final. Si Descartes se montre optimiste quant aux capacités de tout un chacun c'est pour mieux souligner la nécessité d'un apprentissage ; on ne peut pas apprendre ce qui nous sera à jamais refusé de par notre nature mais on peut développer ce que nous sommes déjà : des individus capables de raisonner. Il n'y a donc pas d'apprentissage du « raisonnement » philosophique sans l'apprentissage d'une méthode.

¹⁵ *Discours de la méthode*, partie I.

Pour autant il n'y a pas de Méthode unique et encore moins de méthode miracle. Il suffit que le professeur invite ses élèves à acquérir de la méthode, c'est-à-dire qu'il leur rende présent à l'esprit ce souci d'un discours argumenté et construit avec cohérence. Sur ce point une approche pragmatique laissée à l'appréciation du professeur ne nous semble pas en contradiction avec ce qu'on attend des élèves au baccalauréat ; il n'y a pas de méthode imposée¹⁶. Il suffit que les élèves manifestent leur compréhension d'un texte ou d'un sujet de dissertation et soient capables, toutes séries confondues, « *d'introduire à un problème, de mener ou analyser un raisonnement, d'apprécier la valeur d'un argument, d'exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, de rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, d'établir ou restituer une transition entre deux idées, d'élaborer une conclusion.* »¹⁷.

b) Importance des savoirs

Réfléchir en philosophie n'est pas un exercice purement formel qui consisterait à poser indéfiniment des questions, mais touche à la matière même du réel et à la nécessité de résoudre des problèmes. Pour réfléchir en philosophie encore faut-il avoir quelque chose sur quoi réfléchir, c'est-à-dire un objet qui soit lui-même philosophique ou qui soit susceptible d'être traité comme tel. C'est le « concept » qui répond à la nécessité de résoudre des problèmes concrets, qui est leur expression philosophique.

Sur ce point Gilles Deleuze a une position remarquable : « *Se connaître soi-même – apprendre à penser – faire comme si rien n'allait de soi – s'étonner,*

¹⁶ « Il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation. Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches [...] » BO du 19 juin 2003. Cf. **Annexes, N° 1.**

¹⁷ BO du 19 juin 2003 et du 1^{er} septembre 2005, chap. « Apprentissage de la réflexion philosophique ».

« s'étonner que l'étant est »... , ces déterminations de la philosophie et beaucoup d'autres forment des attitudes intéressantes, quoique lassantes à la longue, mais elles ne constituent pas une occupation bien définie, une activité précise, même d'un point de vue pédagogique. On peut considérer comme décisive, au contraire, cette définition de la philosophie : connaissance par purs concepts. »¹⁸.

D'un point de vue pédagogique la philosophie est une activité qui se définit par un travail réflexif sur les concepts. Un concept est un terme général comme « homme », « arbre » par exemple. Lorsque nous pensons à un homme ou à un arbre nous savons ce que c'est sans qu'il soit nécessaire de se représenter tous les hommes ou tous les arbres qui existent. Le concept philosophique recouvre cette même réalité générale et abstraite ; il traduit une réalité inconnaissable en quantité mais saisissable en qualité. Une pensée conceptuelle vise donc une vérité qui dépasse la simple description des choses particulières et c'est naturellement que la philosophie s'attache au concept puisqu'elle cherche à saisir la vérité derrière les apparences, l'unité derrière la multiplicité. C'est pourquoi réfléchir conceptuellement est une vraie difficulté qui ne peut être levée par une méthode donnée rapidement en début d'année : il faut du temps et des exercices répétés pour que les élèves s'affranchissent de leur tendance spontanée à considérer les questions sous un angle descriptif ou quantitatif. La récente introduction dans les programmes de philosophie des « distinctions conceptuelles » - étendues à la rentrée 2006 aux séries technologiques - insiste dans ce sens¹⁹. Bref, réfléchir philosophiquement n'est pas une activité naturelle pour l'esprit, pas plus que de résoudre une équation mathématique ; réfléchir en philosophie ou résoudre une équation

¹⁸ *Qu'est-ce que la philosophie ?* introduction.

¹⁹ Cf. Annexes, N° 2.

en mathématique, ce n'est ni dans un cas ni dans l'autre une manière de penser simplement « par soi-même ».

Autrement dit l'apprentissage de la réflexion philosophique consiste à se défaire d'habitudes de pensée, à acquérir de nouveaux mécanismes de questionnement. Penser philosophiquement est dans ce sens un acte de « résistance » permanent qui demande de s'arracher, parfois avec douleur, à ce que l'on tient pour vrai parce que habituel. Entrer en résistance c'est refuser l'oppression, c'est vouloir se libérer et cette libération est une sorte de nouvelle conquête. L'acte de résistance aux opinions que constitue la pensée philosophique est aussi le lieu d'une libération merveilleuse pour peu qu'on en prenne le temps et qu'on résiste jusqu'au bout pour « conquérir » la vérité. La fameuse « allégorie de la caverne » de Platon ne signifie pas autre chose et peut être d'un secours non négligeable en terminale pour sensibiliser les élèves sur ce problème²⁰.

S'agit-il d'apprendre aux élèves les concepts de la philosophie, s'agit-il pour reprendre une vieille question, de leur apprendre la philosophie ou de leur apprendre à philosopher ?

Nous voyons que l'apprentissage de la réflexion en classe de philosophie souligne la nécessité d'une « intelligence du concept ». C'est dire qu'on ne peut se contenter, même d'un point de vue pédagogique comme le remarque Deleuze, de faire comme si rien n'allait de soi, s'étonner etc. Assez vite on doit entrer dans une réflexion conceptuelle, amener sa classe à réfléchir sur la réalité des idées, leur contenu réel ou supposé, à s'engager dans des réponses dans un souci de *vérité*.

²⁰ Cf. *La république* VII, 514a-517c

Sur un plan pédagogique, le professeur de philosophie se trouve donc confronté - et les élèves avec lui - à un paradoxe ; d'un côté il demande une réflexion qui soit autonome, d'un autre il met en garde contre les limites de l'expression spontanée de soi, d'un côté il affirme que la philosophie n'est pas pure rhétorique, de l'autre il attend une méthode qui en a les apparences.

II/ La pensée et ses « obstacles »

La philosophie ne peut se limiter à un art de bien raisonner, à moins qu'on réduise son évaluation au caractère purement formel de la réflexion. Mais le formalisme du raisonnement n'exclue pas ce qui nous semble en philosophie constituer la finalité : parvenir à une vérité. Certes non pas une vérité dogmatique dont on considérerait qu'elle ne souffre pas contradiction, mais une vérité comme expression d'une réflexion qui se déploie constamment dans un *souci* de vérité. Que veut dire penser dans un souci de vérité ? Nous sommes en souci lorsque nous sommes absorbés par un objet au point que cela préoccupe tout entier notre esprit. Etre en souci manifeste le signe d'une attitude subjective de celui qui recherche un résultat et qui, dans cette optique, forme un projet. Penser dans un souci de vérité c'est, de la même manière, former un projet pour parvenir à un résultat qui nous sortira, fut-ce momentanément, d'un embarras. Ainsi formulé le souci de vérité est inséparable d'une pensée qui prend du temps avec elle-même et qui est prête, le cas échéant, à soumettre à la réflexion d'autrui le fruit de sa propre réflexion. Réfléchir veut dire ici positionner sa réflexion non selon ses sentiments individualistes mais selon des idées susceptibles de valoir pour autrui. Le but peut en être atteint par un apprentissage de *l'argumentation*.

Par l'argumentation, on interroge et répond, on objecte et réfute. Il s'agit d'une sorte d'art de la discussion où on se positionne par rapport à une thèse pour faire valoir ses propres raisons contre cette même thèse. C'est dire que l'argumentation a une fonction *critique* ; elle consiste à examiner par des raisonnements dans quelle mesure les opinions d'autrui (ou les siennes propres quand on les soumet à son propre examen) amènent à des contradictions. Si argumenter c'est positionner sa pensée par rapport à celle d'autrui dira-t-on que c'est renoncer à penser par soi-même ? Au contraire c'est chercher en soi des raisons qui valent aussi pour autrui ; c'est relier la dimension de la réflexion personnelle avec celle de l'altérité. Que ce soit pour la dissertation ou pour l'explication de texte, il nous semble que la réflexion philosophique prend sens dès lors qu'elle ne se limite pas à l'expression d'un goût personnel. Mais pour cela il faut commencer par *désapprendre* à apprendre comme on l'a fait jusqu'alors.

Bachelard et « l'obstacle pédagogique »

Gaston Bachelard remarque que ce qui passe pour de l'ignorance ou de l'irréflexion chez les élèves est dû à une méconnaissance de la notion « *d'obstacle pédagogique* », soulignant les bienfaits qu'il y aurait à interroger une « *psychologie de l'erreur...* » en matière d'éducation²¹. Les obstacles les plus difficiles à vaincre selon Bachelard ne se trouvent pas dans l'objet lui-même qui résisterait à la compréhension du dehors, mais dans des obstacles internes à la pensée elle-même, laquelle, par une lente habitude, a accumulé des représentations et des images qui l'empêchent de parvenir à une juste compréhension des problèmes nouveaux. Si cela est particulièrement vrai dans les sciences, Bachelard indique que ça l'est à propos de tout

²¹ *La formation de l'esprit scientifique*, p. 18

effort éducatif ; comme il y a en science des « obstacles épistémologiques », il y a dans le domaine de l'éducation des obstacles « pédagogiques ». On aurait tort cependant de rendre les élèves seuls responsables des difficultés rencontrées dans tout *effort éducatif*. Dans toute activité d'apprentissage, l'effort ne se rencontre pas que chez l'apprenti mais aussi chez celui qui enseigne à l'apprenti. Un travail éducatif n'est jamais unilatéral. Apprendre à réfléchir c'est aussi pour l'enseignant trouver des méthodes appropriées à un tel apprentissage, et si, le cas échéant, ces méthodes ne s'avèrent pas efficaces, faire l'*effort* d'en changer ! Ainsi Bachelard insiste particulièrement sur la nécessité de réformer les méthodes d'éducation mais le professeur lui-même se trouve, à son insu, confronté à un « obstacle » :

« Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. D'où une coulée d'instincts. »²²

L'éducateur ne réforme pas volontiers ses méthodes d'enseignement, toutes les fois où il serait nécessaire de le faire, parce qu'il « se croit un maître » et en raison du poids des « instincts » dans sa manière d'enseigner. Il peut sembler inattendu d'évoquer ici un terme qui renvoie à priori au comportement animal, c'est-à-dire à un comportement dénué de raison. Que représentent ici les « instincts » évoqués par Bachelard ? De plus pourquoi l'éducateur se « croit » un maître, ne l'est-il pas en vérité ? Le professeur a des instincts dans la mesure où il a des *habitudes* qui finissent par se confondre avec une représentation unique des choses. Il a des réflexes quasi automatiques dus à la représentation qu'il se fait de sa fonction : remplir une mission se référant à une transmission du savoir. Tout se passe comme si « avoir le sens de

²² Ibid., p.19. Souligné par l'auteur.

l'échec » allait remettre en cause cette fonction et ce qu'elle revêt d'absolu. Il ne s'agit pas de dispositions caractérielles particulières à l'enseignant lui-même mais à toute fonction d'autorité. Celui qui remplit une telle fonction se représente lui-même dans une attitude figée qui préfigure toujours ses dispositions réelles. Le professeur « se croit un maître » veut dire, non qu'il n'en est pas un en vérité, mais qu'il agit d'abord en fonction de l'idée qu'il se fait de ce qu'un maître doit être, de ce qu'il doit représenter pour l'élève. : l'expérience, l'autorité, le savoir, l'ancienneté, le monde des adultes face à celui des adolescents etc. Changer de méthode éducative équivaldrait à reconnaître que c'est lui, le maître, qui est dans l'erreur.

De plus, le professeur accumule des cours constitués, des exercices déjà prêts, des photocopies déjà faites, des sujets déjà donnés avec leurs corrigés etc. A ces habitudes pratiques de travail se substituent à la longue autant de représentations théoriques déterminées qui rendent malaisée, si l'occasion se présente, l'adaptation à une situation nouvelle et qui exigeraient de nouvelles combinaisons d'idées. L'effort consisterait alors à s'arracher à la répétition pour entrer dans la différence : à changer la méthode d'enseignement. Certains professeurs vont le faire volontiers, d'autres n'auront jamais besoin de le faire mais nous évoquons ces cas où il y aurait manifestement un besoin de « changer de méthode » et où, pour les raisons évoquées, le professeur restera désespérément dans la répétition.

L'enseignement est un travail difficile et il ne s'agit certes pas de rendre les professeurs responsables des difficultés de leurs élèves. Il s'agit de montrer que la relation psychologique de maître à élève est facilement pathogène et que, aussi bien enseignant qu'enseigné, éducateur qu'éduqué, relèvent dans leurs comportements

respectifs d'une même *psychologie de l'erreur*. Ce qui doit peut-être amener le professeur de philosophie à s'interroger sans cesse sur ses méthodes d'apprentissage et à ne pas hésiter à essayer la « différence ».

C'est la même psychologie qui est à l'œuvre pour l'élève : se défaire de ses habitudes devenues des représentations. Par exemple, les élèves ont étudié *l'argumentation* en seconde et en première. Ils devraient donc être en mesure de satisfaire aux exigences d'une réflexion minimale. Or l'enseignement du français adopte un point de vue généralement descriptif ou technique mais évaluer les raisonnements à l'aune de la vérité n'est pas son objet premier²³. L'exigence critique en philosophie implique au contraire d'examiner ce que « valent » les arguments du point de vue de la vérité, le point de vue est ici normatif et la méthode discursive. Cette différence constitue un véritable « obstacle » pour les élèves qui ne manquent d'ailleurs pas de souligner : « Mais en français on ne faisait pas comme ça... ».

Comment sensibiliser les élèves à ce souci de la vérité spécifique au questionnement philosophique ? Comment concrètement, les porter à ce niveau où la pensée a une prétention à l'universalité, à la vérité ? Là encore, il ne suffira pas de distribuer une théorie, mais l'apprentissage consistera concrètement à lever des *obstacles*. Un autre de ces obstacles – non des moindres - consiste dans un « relativisme » constant. On le vérifie souvent dans une classe ; on a l'impression que pour les élèves toutes les idées se valent, que tout peut être discuté indéfiniment, que tout est question d'opinion personnelle, bref qu'il n'y aurait pas de vérité hors les

²³ Les professeurs de français font un travail remarquable mais, dans le respect du programme imposé, leur rôle consiste – j'ai pu m'en rendre compte en assistant à leurs cours dans le cadre de ce mémoire – à apprendre des mouvements littéraires (symbolisme, naturalisme...), à relever dans un texte les mots qui expriment tel ou tel sentiment, à désigner des genres (poésie, épistolaire...), à exprimer pourquoi tel livre a plu ou non etc.

disciplines scientifiques. Aussi, si l'on veut sensibiliser les élèves à la vérité, il faut commencer par imposer le fait que toutes les opinions ne se valent pas, qu'en philosophie il y a des idées plus vraies que d'autres. C'est là une difficulté notable de l'apprentissage de la réflexion puisqu'il consiste finalement à « frustrer » les élèves dans leur envie de donner simplement leur avis personnel. Par exemple dans un cours sur le langage on aura toujours droit (c'est un classique) à des élèves qui réduiront le langage à une faculté pas du tout humaine en particulier puisque il y a aussi des animaux qui ont un langage etc. Il faudra bien, tout en reconnaissant, que les animaux communiquent entre eux, montrer ce qui dans le langage est spécifiquement humain et, à partir de là, établir que c'est une vérité de la nature humaine que seul l'homme est capable d'exprimer des idées abstraites.

S'empêcher de relativiser à propos de tout et n'importe quoi peut permettre, avec le temps, d'aller au bout de sa propre pensée, de ne pas l'annuler d'emblée en expédiant le problème sous prétexte qu'il peut donner lieu à plusieurs formulations. Bref un apprentissage de la pensée pourrait s'apparenter à cet effort qui consiste à lever des *obstacles*.

III/ Vers une autonomie de la pensée

Il faut amener l'élève à ce point où il sache s'orienter dans sa propre pensée de sorte à parvenir au bout d'elle-même, à ne pas s'interrompre dans son cheminement. Plus qu'un apprentissage c'est d'*éducation* dont il s'agit ici. Eduquer la pensée veut dire, non pas apprendre une stratégie intellectuelle en vue d'un résultat, mais lui donner les moyens du développement de ses propres facultés. Eduquer la pensée signifie :

inviter chacun à se servir de son propre entendement, à faire un usage autonome de sa raison. Cela dépasse le cadre de la seule philosophie mais s'étend à l'existence intellectuelle en général. Kant traite de cette question à travers deux courts textes complémentaires publiés à deux années d'intervalle. Le premier, *Réponse à la question : Qu'est-ce que les lumières ?* souligne la nécessité pour l'humanité de s'émanciper des directeurs de conscience. Le deuxième, *Que signifie s'orienter dans la pensée ?* développe l'idée fondamentale d'un droit du besoin de la Raison de chercher la vérité en soi.

a) Un problème d'*orientation*

Le propos du penseur de Königsberg est d'inviter, dans un siècle où les lumières commencent seulement à se propager et où une grande partie des individus reste encore, par manque d'éducation et de connaissances, soumis à des « tuteurs » qui dirigent leur conscience, à une autonomie de la pensée. Pour « penser par soi-même » il faut en premier lieu une « liberté de penser ». Néanmoins Kant précise que cette liberté ne saurait s'affranchir sans se nier elle-même des lois propres à la raison :

« *La liberté dans la pensée finit par se détruire elle-même quand elle va même jusqu'à procéder indépendamment des lois de la raison.* »²⁴.

Les lois de la raison tiennent au « *sentiment du propre besoin de la raison* »²⁵. Il peut sembler curieux de rattacher la raison au sentiment et au besoin. Ces derniers relèvent plutôt du domaine d'une réalité empirique soit psychologique pour le sentiment, soit biologique pour le besoin. La raison semble plutôt ouvrir sur l'universalité et l'objectivité ; elle se donne comme ce qui peut et doit dominer les

²⁴ *Que signifie s'orienter dans la pensée ?* p.71

²⁵ *Ibid.*, p.59. Souligné par l'auteur.

besoins et les sentiments au nom d'exigences d'un autre ordre, rationnelles et non plus sensibles. Pour expliquer ce paradoxe, Kant a recourt à une métaphore : l'activité par laquelle chacun s'oriente dans la pensée est la même que celle qui consiste à s'orienter dans une pièce sombre. Dans un tel espace je m'oriente en effet à partir des objets connus de moi et dont j'ai la position en mémoire. En ce sens s'orienter repose sur un double savoir : savoir objectif qui réside dans la connaissance des objets dans l'espace et savoir subjectif qui repose sur la différence subjective entre ma droite et ma gauche. L'activité d'orientation réalise donc la synthèse d'un processus indissociablement objectif et subjectif : les concepts de droite et de gauche n'ont pas de signification absolue, universelle ; ils n'ont de sens qu'en référence à un sujet empiriquement situé.

De la même façon s'orienter dans la pensée veut dire que la pure raison, partant des objets connus de l'expérience : « *entreprend de s'étendre par-delà toutes les limites de l'expérience et ne trouve absolument aucun objet de l'intuition mais seulement un espace pour celle-ci* »²⁶. Ainsi l'activité d'orientation n'a ce côté subjectif que parce qu'elle a aussi une signification et une origine essentiellement *pratique* : on ne s'oriente pas pour le simple plaisir de savoir où l'on est, on s'oriente parce que l'on veut aller quelque part. Il y a donc, pour Kant, une nécessité de la raison d'aller quelque part. Ce lieu que la raison cherche à occuper c'est la « vérité ». Non que la raison trouve à tous les coups la vérité, mais que le sentiment du besoin de la raison tel qu'il est définit par Kant obéit *in fine* à une véritable pulsion de connaissance qui guide la réflexion dans son usage.

« *Penser par soi-même signifie chercher la suprême pierre de touche de la vérité en soi-même (c'est-à-dire dans sa propre raison) ; est la maxime de toujours penser par*

²⁶ Ibid.

soi-même, c'est les Lumières. Elle ne requiert pas pour cela autant que se l'imaginent ceux qui placent les lumières dans les connaissances ; car elles sont plutôt un principe négatif dans l'usage de notre faculté de connaître et celui qui est extrêmement riche en connaissances est fréquemment le moins éclairé quant à leur usage. Se servir de sa propre raison ne signifie rien d'autre que de se demander soi-même en toute chose ce que l'on doit admettre... »²⁷.

On sait par ailleurs que le propos de Kant n'implique pas que les « connaissances » (consistant par exemple à apprendre des mouvements philosophiques ou des thèses de philosophes), seraient inutiles à la réflexion autonome. Dire des connaissances qu'elles sont un « principe négatif dans l'usage de notre faculté de connaître » signifie qu'elles n'en sont pas une condition suffisante. S'agit-il de dire que l'élève possède la vérité au fond de lui-même et que, tel Socrate avec l'esclave du *Ménon* qui découvre comme par enchantement qu'il connaissait ce qu'il ne savait pas connaître²⁸, le professeur est celui là même qui amène son élève, par une interrogation bien conduite, à réveiller en lui des connaissances jusque là ignorées ? Il se pourrait en effet, mais c'est une supposition, que l'apprentissage de la pensée en terminale ait un rapport, du moins dans son caractère formel, avec ce type d'éducation. Non qu'elle s'y réduise, mais qu'à un moment ou à une autre elle en passe par là. Notre rôle n'est-il pas d'éduquer les élèves dans ce sens ? Mais, ce faisant, ne rendons-nous pas les élèves dépendants de nous, leurs tuteurs, qui nous posons implicitement comme les « maîtres » du savoir ? Comment concilier l'enseignement de maître à élève avec cette idée d'une éducation à l'autonomie ?

²⁷ Ibid., p.71. Souligné par l'auteur.

²⁸ Cf. Platon *Ménon*, 82b-86c

b) Un problème d'éducation

Si Kant évoque le rôle des Lumières, c'est qu'il veut insister sur le fait que l'éducation consiste à favoriser la capacité à « *se servir de son entendement sans être dirigé par un autre* »²⁹. L'apprentissage de la pensée devrait en effet coïncider avec une éducation de l'intelligence de sorte à conquérir l'autonomie et sortir l'Homme de la « minorité » dont il est lui-même responsable. Demeurer dans une minorité c'est être encore comme un enfant qui a besoin de tuteurs pour savoir ce qu'il doit faire et penser. S'il est donc naturel d'être dans la minorité, il est aussi naturel d'en sortir un jour. Or beaucoup demeurent dans cette minorité, en quelque sorte artificiellement, par paresse et par lâcheté qui sont, écrit Kant, « *les causes qui expliquent qu'un si grand nombre d'hommes, alors que la nature les a affranchi depuis longtemps de toute direction étrangère, restent cependant volontiers, leur vie durant, mineur.* »³⁰.

Kant souligne par là combien penser par soi-même réclame à la fois effort et courage. Effort car il faut se fatiguer soi-même dans cette « *besogne fastidieuse* » ; penser, comme nous l'avons montré, est un acte de résistance à des obstacles multiples. Courage car il faut prendre le risque de l'incertain et de la nouveauté, le risque de dire des bêtises, de se tromper lorsque l'on ne récite pas ce que l'on a appris par cœur ! Toute la devise des Lumières est là que Kant formulera ainsi : « *Sapere Aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement !* ».

L'entendement est propre à chacun et c'est dans son propre *usage*, c'est-à-dire dans le développement de ses facultés inhérentes, que résidera la possibilité d'une pensée autonome fondée sur la raison comme nous l'avons montré. Certes le propos de Kant concerne un idéal, celui des Lumières, qui s'applique à l'humanité toute entière :

²⁹ Réponse à la question : *Qu'est-ce que les lumières ?* p.497

³⁰ Ibid.

donner à l'Homme les moyens d'une libération des contraintes extérieures, des directeurs de conscience de tout ordre et, en particulier, ceux issues des instances religieuses et du pouvoir civil, qui empêchent l'entendement de se développer selon ses capacités propres. Mais cet idéal - ramené à des dimensions plus modestes - vaut aussi pour l'élève ; lui aussi doit être éduqué à se libérer de beaucoup d'obstacles :

« Mais éclairer une époque est une tâche de très longue haleine ; car il se trouve beaucoup d'obstacles extérieurs qui interdisent pour une part ce mode d'éducation, pour une autre le rendent plus difficile. »³¹

Les professeurs sont-ils des « éclaireurs » ? pourquoi pas... En particulier le professeur de philosophie n'est-il pas le penseur de la nouveauté et du risque intellectuel fondés sur la raison et non sur les sentiments ? Pour prendre ce risque nouveau, encore faut-il beaucoup de volonté car il est tellement plus facile de laisser ses tuteurs penser pour soi. Qu'est-ce qui peut motiver les élèves à une telle volonté ?³². Pour s'arracher à l'état d'ignorance c'est à l'habitude qu'il faut commencer par s'arracher, laquelle est, on le sait, une seconde nature :

« Il est donc difficile pour l'individu de s'arracher tout seul à la minorité, devenue pour lui presque un état naturel. Il s'y est même attaché, et il est pour le moment réellement incapable de se servir de son propre entendement, parce qu'on ne l'a jamais laissé s'y essayer. »³³

Si les élèves manifestent peu de volonté dans cette tentative de la pensée, c'est bien souvent par une peur du risque et par cette satisfaction molle dans laquelle ils se trouvent d'une situation qui, finalement, limite la casse et va à l'essentiel. C'est

³¹ *Que signifie s'orienter dans la pensée ?* p.72, note.

³² Cf. **Annexes, N° 3.**

³³ *Qu'est-ce que les lumières ?* p. 498

pourquoi, si le propos de Kant est actuel, il ne consiste pas tant à culpabiliser l'individu qu'à l'inciter à s'arracher par ses propres moyens à un état de servitude qu'il croit naturel.

En guise de conclusion

L'apprentissage de la réflexion est une tâche ardue parce que tellement floue dans son objet. En classe de philosophie cet apprentissage est d'autant plus ardu qu'il est inséparable d'une histoire de la philosophie à laquelle il ne se réduit pourtant jamais. Nous avons voulu montrer que les difficultés propres à un tel apprentissage ne remettent nullement en cause l'intelligence mais tiennent à l'exigence de ce que « penser » authentiquement en philosophie veut dire. La philosophie propose une nouvelle manière de penser qui nécessite un apprentissage lui aussi nouveau. Il ne faut pas oublier cet aspect essentiel de la nouveauté, voire de la surprise philosophique qui ne sont pas sans rapport avec les difficultés évoquées. Cette nouveauté de la philosophie devrait, en théorie, être un moment de joie pour les élèves, susciter le désir. Or il est navrant de constater qu'elle puisse constituer un handicap pénalisant. Pour que la philosophie soit tout sauf pénalisante, il faudrait peut-être, ce ne sont là que des hypothèses, qu'il y ait une sévérité de la part des professeurs, et notamment dans la notation, au moins égale à celle qui existe dans les autres disciplines, mais ni plus ni moins... Au nom de quoi le professeur de philosophie devrait-il être plus exigeant que les autres ? Il serait peut-être bon de réfléchir également à la possibilité d'introduire la philosophie en première sous la forme d'une initiation minimale qui permettrait par la suite de rentrer moins brutalement, si l'on peut dire, dans la réflexion philosophique. Réduire l'abîme entre l'élève et la matière est possible à condition que l'on attende pas de ce dernier d'emblée ce qu'il faudra lui apprendre au cours de l'année.

Quoi qu'il en soit, l'effort restera toujours nécessaire pour être prêt, comme le remarque Heidegger, à « apprendre la pensée ». L'apprentissage lui-même pourrait bien être le lieu de la pensée mais, et c'est un paradoxe, s'y engager est déjà un aveu d'impuissance. L'élève doit apprendre mais le professeur doit enseigner à apprendre. La tâche du professeur n'en est que plus délicate puisqu'elle consiste au fond à enseigner les raisons d'une telle impuissance et les moyens de s'en libérer.

« Ce n'est pas que celui qui enseigne doit posséder une plus grande somme de connaissances et les avoir toujours disponibles. Enseigner est plus difficile qu'apprendre, parce qu'enseigner veut dire faire apprendre. Celui qui véritablement enseigne ne fait même rien apprendre d'autre qu'apprendre. C'est pourquoi aussi son action éveille souvent l'impression qu'auprès de lui on n'apprend, à proprement parler, rien. C'est que l'on entend alors par apprendre la seule acquisition de connaissances utilisables. »³⁴.

Ces quelques lignes éclairent concrètement la réalité de l'enseignement de la philosophie, son quotidien. Elles semblent, au terme de notre analyse, entrer en résonance avec le point de vue adopté par nous tout au long de cette réflexion sur l'apprentissage de la réflexion. Apprentissage inattendu par où l'on voit que « penser par soi-même » n'a de sens que si la pensée se réapproprie des connaissances et des problèmes qui, à leur tour, viendront nourrir notre propre réflexion en nous engageant dans une voie *critique*. Apprendre à penser consiste en ce sens à accepter de se mettre à distance de soi-même, de sorte à s'interroger, à dialoguer avec soi-même. C'est par ce questionnement de soi à soi que commencera l'apprentissage de la pensée.

³⁴ *Qu'appelle-t-on penser ?* p. 89. Souligné par l'auteur.

La morale c'est que, pour apprendre à penser, l'élève devrait s'efforcer de chercher, non ce qu'il sait déjà parce qu'on le lui « dicte », mais ce qu'il ne sait pas encore. Or le malentendu en philosophie vient de ce que, ce faisant, il aura le sentiment de n'avoir rien appris... Le rôle du professeur ne saurait se résoudre alors à donner un résultat tout fait mais à entretenir, par un *dialogue* maîtrisé et éclairé par lui, la démarche propre au questionnement philosophique. S'il veut réellement enseigner à apprendre à penser philosophiquement, il ne peut s'en tenir strictement, à travers un monologue magistral, à faire état de ce que, lui-même en tant que professeur, « pense » en propre.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD, Gaston : *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin
- DELEUZE, Gilles : *Qu'est-ce que la philosophie ?* éd. de Minuit
- DESCARTES, René : *Discours de la méthode*, GF
Méditations métaphysiques, PUF
- HEIDEGGER, Martin : *Qu'appelle-t-on penser ?* PUF
- KANT, Emmanuel : *Que signifie s'orienter dans la pensée ?* GF
Réponse à la question : Qu'est-ce que les lumières ? Folio Essais
- PLATON : *Phèdre*, éd. Belles Lettres

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

- Séries générales : BO n°25 du 19 juin 2003
- Séries technologiques : BO n°7 du 1^{er} septembre 2005 (nouveau programme)
- Circulaire n° 77-417 du 4 novembre 1977

ANNEXES

Ce que nous présentons ici n'est pas une liste exhaustive des méthodes idéales ; toute *théorie* est toujours trop générale pour valoir dans tous les cas. Seulement quelques idées ainsi qu'un cours qui se sont avérés d'une certaine efficacité.

ANNEXE n° 1

Exercice d'argumentation

C'est un type d'exercice qu'il est idéal de réaliser en demie classe.

Plutôt que de donner une question je donne des propositions autour d'une notion. Par exemple sur le Désir : Je ne désire que ce dont je manque.

Je demande alors aux élèves de bâtir une réflexion sur le modèle suivant :

- a) idée b) argument c) référence ou exemple qui illustre d) transition

Je donne des consignes strictes :

L'idée (obligatoire) : Qu'est-ce qui, pour vous, permet de dire que désirer c'est manquer ou qu'il n'est pas vrai de dire cela ?

L'argument (obligatoire) : Doit justifier l'idée. Interdisez vous l'opinion qui vous vient tout de suite à l'esprit et qui ne concerne que votre sentiment sur vos désirs à vous. Demandez-vous : qu'est-ce qui est banal et évident dans mon argument ou qu'est-ce qui fait problème et qui me permettra de développer autre chose ?

La référence (non obligatoire mais bienvenue) : Un philosophe qui a réfléchi à une idée semblable à la mienne et qui a apporté une réponse qui appuie ou infléchit mon argument.

L'exemple (non obligatoire mais bienvenu) : Il doit appuyer ou infléchir mon argument. On s'interdira les exemples du quotidien de proximité et trop personnels. Là encore on choisira des exemples qui valent pour tout le monde (pris dans l'histoire, les sciences etc.)

La transition (obligatoire) : Quel est le bilan que je tire de mon argumentation pour passer à une idée suivante ? Il faut qu'il y ait un rapport clair entre ce que je viens de dire et ce que je vais dire maintenant, il faut « avancer » et il faut une *logique* dans l'enchaînement des idées³⁵.

³⁵ L'entraînement à l'explication de texte est riche d'enseignements sur ce point.

ANNEXE n° 2

Séquence de traitement d'une notion : la liberté

Demandons aux élèves : qu'est-ce qu'être libre ? La plupart répondront, faire ce que je veux, n'avoir aucune obligation etc. Il faut montrer alors en quoi une telle conception de la liberté amène la liberté à se contredire elle-même ; si tout le monde fait ce qu'il veut ma propre liberté est constamment menacée. A partir du moment où des individus vivent ensemble dans une société c'est politiquement que la liberté doit être pensée et non simplement physiquement.

A partir de là distinction entre la pure *indépendance* et la *liberté* illustrée par quelques lignes de Montesquieu posant que : « *La liberté est le droit de faire tout ce que les lois permettent ; et si un citoyen pouvait faire ce qu'elles défendent, il n'aurait plus de liberté, parce que les autres auraient tout de même ce pouvoir.* » (*De l'esprit des lois XI-13*).

On va alors distinguer l'*obligation* comme impératif moral ou juridique dans la société (devoir, respect des lois, engagements...), de la *contrainte* comme seule expression de rapports de force ou de violence subis passivement dans un état de nature ou despotique.

En problématisant une notion, cela donne aussi l'occasion de réfléchir sur ce qu'est une **problématique** et sur la nécessité de toujours problématiser toute question.

ANNEXE n° 3

Une idée pour motiver les élèves à faire l'effort de la pensée

L'évaluation des copies donne aux élèves le sentiment d'une certaine subjectivité et surtout, et c'est plus grave, qu'il est impossible de dépasser certaines notes en philosophie. Cela les démotive pour donner le meilleur d'eux-mêmes³⁶. Cela n'est donc, d'après moi, ni de la démagogie ni de la flatterie que de donner confiance sur ce point en n'hésitant pas à utiliser toutes les notes de 0 à 20 et selon un mode le plus dispersé possible³⁷.

³⁶ Les élèves font parfois remarquer, notamment dans les séries scientifiques et technologiques, que peu importe s'ils ont des mauvaises notes en philosophie car 1) ils se rattraperont dans les matières à fort coefficient 2) ils savent qu'ils ont huit chances sur dix de réussir le baccalauréat quoiqu'il en soit...

³⁷ Une seule fois j'ai mis un 20/20 à une explication particulièrement brillante d'un texte de Bergson. J'ai vu non seulement les élèves très confiants de constater qu'un 20 en philosophie n'était pas une utopie,

ANNEXE n° 4

Introduction à un cours sur l'Art en classe technologique

Objectif : Amener les élèves à réfléchir sur l'art en partant d'une situation concrète. Il s'agit, *in fine*, d'analyser le statut de l'œuvre d'art et la spécificité du jugement esthétique : En quoi l'œuvre d'art se distingue d'une œuvre commune ? Que juge t-on dans l'art?

Première séance (1h)

Premier temps : On présente à la classe trois objets relevant de trois domaines différents : Objet artisanal (porte bougie décoré), objet industriel (une clé anglaise), objet artistique (petite statuette en bronze. Il est important que ce soit vraiment l'objet et non une photo).

Soit on dispose les objets sur le bureau soit on les présente aux élèves en passant dans les rangs (plus pratique).

On ne définit pas tout de suite l'appartenance des objets mais on demande aux élèves de les observer en les décrivant et en exprimant comment ils les voient, à quoi ils servent, qu'est-ce que ces objets représentent pour eux etc. Il faut qu'ils notent ce qu'ils pensent.

Deuxième temps : On note au tableau dans trois colonnes les éléments principaux notés par les élèves sur chaque objet en différenciant description pure, analyse et interprétation.

Par rapport à ce qui est noté au tableau on identifie ce qu'il y a de différent et ce qu'il y a de commun entre les objets. Le travail peut être fait en groupe de 3 ou 4 à qui on donne un temps pour réfléchir, ou sous la forme d'une participation active de la classe (on fait venir un élève au tableau qui met en commun les idées sous la surveillance attentive et bienveillante du professeur).

Moment qui peut être l'occasion d'un échange vivant (10 mn maxi) où on voit déjà apparaître des désaccords sur la finalité des objets : le porte bougie ne sert à rien

mais aussi les collègues (non philosophes bien sûr), saluer une initiative qui leur paraissait crédibiliser la discipline.

puisqu'on peut utiliser une lampe électrique, oui mais c'est plus beau qu'une lampe, la statuette est laide, non elle est plutôt belle etc. Normalement aucun désaccord ne doit apparaître au sujet de la clé anglaise.

Objectif : Prise de conscience du fait que tout le monde s'accorde naturellement sur la dimension utilitaire mais pas sur la dimension artistique.

Analyse de cette situation : ça veut dire qu'on est suffisamment touchés par la problématique du beau pour croire dans ses positions au point de rejeter celles des autres.

Troisième temps : Elargissement de cette analyse commune

Présentation plus précise des objets :

- L'objet industriel est seulement utile à quelque chose de précis. Son concepteur ne songe qu'à cette utilité qui ne variera pas d'un objet à l'autre. La phase de fabrication est décomposée en moments distincts de travail réalisés par des ouvriers qualifiés. Le principe n'est pas la valeur de la clé due à sa rareté mais au contraire de multiplier un grand nombre de clés qu'on pourra acheter pour une somme très abordable.
- L'objet artisanal a une fonction, soit être utile soit être purement décoratif et souvent les deux à la fois. L'artisan est le seul maître de son ouvrage, il possède une technique de fabrication qu'il peut reproduire et qu'il est capable de transmettre. La fonction première de l'objet est ce à quoi il sert et sa fonction esthétique n'est que secondaire.
- L'objet artistique n'a aucune dimension utilitaire. Il n'a pas non plus de fonction précise. L'artiste est aussi le seul maître de son ouvrage mais il n'a pas de projet précis à part celui de créer. Il possède aussi une technique mais il a surtout un talent créatif qui ne s'apprend pas. S'il est très bon et particulièrement inspiré, on évoquera le génie.

Bilan : Les élèves ont identifié spontanément la différence entre un objet à vocation esthétique pure et un à vocation utilitaire : ils sont donc sensibles à l'art et

capables d'un jugement de goût (comme M. Jourdain fait de la prose sans le savoir on aimerait que, comme lui, ils s'émerveillent de cette prise de conscience inattendue...).

Deuxième séance (1h)

Quatrième temps : Réflexion

Caractéristique du *jugement de goût* : ça n'est pas un jugement de connaissance puisqu'il repose sur une appréciation personnelle (subjective) de l'ordre de la sensation, mais c'est un jugement qui se pose malgré tout comme une connaissance qu'on s'approprie (il a l'apparence de l'universalité). On explique ce point en montrant que chaque élève lorsqu'il dit « c'est beau » ou « c'est laid » a l'air de poser une affirmation. De plus on a pu constater qu'il y a une communicabilité du sentiment dans un plaisir pur à juger (un *sens commun* esthétique) ; qu'on aime ou pas, le sentiment esthétique autour d'une œuvre est communicable. On peut discuter du beau ou du laid sans pouvoir démontrer quoique ce soit et ce point doit nous étonner.

A partir de là on distribue deux petits extraits de Kant de *Critique de la faculté de juger* qu'on expliquera soigneusement pour illustrer les points soulevés dans la séance précédente, à savoir :

a) Qu'est-ce que le goût ?

« *Le GOÛT est la faculté de juger et d'apprécier un objet ou un mode de représentation par une satisfaction ou un déplaisir, indépendamment de tout intérêt. On appelle beau l'objet d'une telle satisfaction.* » CFJ §5

b) Pourquoi le beau que l'on trouve dans l'objet utile n'est pas le même que celui que l'on met dans l'objet d'art, pourquoi le regard change entre les deux objets alors qu'on les trouve tous les deux beaux ?

L'art (qu'on trouve beau ou laid) est ce domaine qui ne renvoie à rien d'autre qu'à lui-même, qui n'a pas d'autre fin que lui-même contrairement à l'objet industriel ou artisanal. C'est qu'il y a une beauté dite « adhérente » qui vient en plus de l'utilité et une « beauté libre » non soumise au concept.

« Il y a deux espèces de beauté : la beauté libre ou la beauté qui n'est qu'adhérente [...] est attribuée à des objets qui sont compris sous le concept d'une fin particulière. » CFG §16

Dans un moment ultérieur du cours on abordera la question de l'art moderne afin de montrer que l'art peut aussi échapper aux catégories classiques. On prendra l'exemple du Ready Made qui concilie objet industriel et artistique et dont la finalité n'est pas strictement le beau.