

**MANIFESTE**

**POUR**

**L'ENSEIGNEMENT**

**DE LA**

**PHILOSOPHIE**

ASSOCIATION POUR LA CREATION DES  
INSTITUTS DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE  
(ACIREPH)

Depuis trois ans des professeurs de philosophie de lycée, d'université et d'IUFM d'horizons différents se sont réunis pour défendre la création des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (IREPH).

L'association pour la création des IREPH en appelle à l'expérience, à la réflexion et à la responsabilité de chacun pour mettre en œuvre collectivement un enseignement qui donne à la philosophie le rôle intellectuel et formateur qui doit être le sien.

L'ACIREPH a organisé deux colloques ; elle anime des ateliers un peu partout en France ; elle prend une part significative dans les recherches pédagogiques et les débats actuels autour de l'enseignement de la philosophie.

L'ACIREPH est aujourd'hui à l'initiative d'un *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*. Trois années d'expérience, de prises de conscience, de confrontations lui ont fourni les matériaux indispensables pour dresser publiquement *un état des lieux de la philosophie scolaire en France et dégager des objets de réflexion et de travail*.

Nous avons voulu que tous ceux qui sont attachés à l'enseignement de la philosophie puissent y reconnaître leur expérience et leurs préoccupations. Ce texte ne contient pas de doctrine. Sa vocation est de susciter réflexions, expérimentations, rencontres, échanges et contributions, sous quelque forme que ce soit (groupes de réflexion et de recherche, ateliers de travail, colloques, études, articles, etc.)

Par son initiative, l'ACIREPH veut dessiner les contours des futurs Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie en montrant à la fois leur nécessité et leur richesse. Elle prévoit, dans le courant de l'année 2002, l'organisation de rencontres académiques et nationales pour dresser un premier bilan des réflexions et des travaux que ce manifeste aura inspirés.

Nous vous demandons de diffuser largement ce document autour de vous. Que vous partagiez ou non certaines idées de ce manifeste, n'hésitez pas à participer au débat qui est désormais ouvert. Faites-nous part de vos réflexions, objections, contributions soit en écrivant à : l'ACIREPH, 108 rue de Turenne, 75003 Paris ; soit en intervenant sur le forum de discussion sur le *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* à l'adresse de notre site Internet :

<http://www.acireph.asso.fr>

***Le Manifeste pour l'enseignement de la philosophie a été l'objet d'une large discussion au sein de l'ACIREPH et le principe de sa diffusion a été unanimement approuvé lors d'une assemblée générale, le 31 mars 2001, au lycée Racine, à Paris.***



## Manifeste pour l'enseignement de la philosophie

*La philosophie n'est pas un temple, mais un chantier.*

GEORGES CANGUILHEM

L'enseignement de la philosophie au lycée est en panne. Certes, il n'a jamais touché autant d'élèves qu'aujourd'hui et sa légitimité n'a jamais été mieux établie dans une société où la demande de philosophie, quelle que soit son ambiguïté, n'a jamais été aussi forte. Mais sa vitalité, sa capacité de renouvellement sont atteintes et les symptômes d'un dépérissement de la philosophie scolaire se multiplient.

### ***Des symptômes de dépérissement***

\* *Les effectifs des terminales littéraires s'effritent d'année en année.* Ce phénomène met directement en question l'identité d'un enseignement qui se définit, dans son contenu, ses modalités et son esprit, à partir de cette section (jadis appelée "philosophie") et qui a toujours conçu sa présence dans les autres séries comme des versions à horaire réduit de ce modèle unique. Il est en outre le signe d'une perte du prestige de la discipline et de son pouvoir d'attraction : aujourd'hui on entre en terminale littéraire pour étudier les langues ou les disciplines artistiques, plus rarement pour la philosophie, bien que son horaire et son coefficient y restent encore prépondérants.

\* *Un grand nombre d'élèves — et pas seulement dans les séries technologiques — ne parviennent pas à tirer un réel profit de l'enseignement de philosophie tel qu'il leur est actuellement dispensé.* Cela fait dire que les élèves qui n'ont pas de philosophie en demandent, mais que ceux qui en font s'y ennuiant. La formule est sans doute excessive, mais les constats que tout un chacun peut faire au moment du baccalauréat ne sont guère encourageants : nombre de copies ne portent aucune trace d'un an de philosophie, et malgré leur bonne volonté évidente la plupart n'en contiennent que des bribes confuses ; seule une fraction d'entre elles témoignent de l'acquisition des rudiments d'une culture et d'une démarche philosophique. Les difficultés d'évaluation, si fréquemment évoquées (et auxquelles la profession ne s'est jamais vraiment donné les moyens de faire face, sauf à relever la notation d'une façon volontariste qui élude le problème), ne sont qu'un symptôme : ce qu'enregistre en définitive l'épreuve du baccalauréat - et qu'on constate au-delà du bac dans toutes les formations supérieures - c'est l'incapacité de l'enseignement de philosophie à

former actuellement d'une manière satisfaisante une grande partie des élèves qui lui sont confiés.

*\* Face à l'expression de nouvelles demandes et de nouveaux besoins, on enregistre dans la profession des réactions de frilosité et de crispation.*

- Depuis onze ans, *toutes les tentatives pour réformer les programmes ont échoué* ; et même si celle qui est en cours aboutit, elle aura été l'occasion de manifestations si véhémentes et de rejets si divers que sa mise en œuvre effective, et selon des modalités fidèles à son esprit, est tout sauf assurée. Plus globalement, la profession se montre incapable d'assurer une évolution régulière de la discipline qui tienne compte aussi bien de l'état des débats philosophiques contemporains que des changements dans l'école.
- Après quelques mois de philosophie en terminale, les élèves se plaignent presque unanimement d'avoir une seule année pour assimiler la démarche et la culture philosophique nécessaires et regrettent de n'avoir pas commencé dès la classe de première. Mais il faut bien reconnaître que *l'idée d'enseigner la philosophie sur deux ans, voire trois* (comme c'est le cas dans la plupart des pays d'Europe où existe un enseignement, obligatoire ou optionnel, de philosophie) suscite encore aujourd'hui dans la profession plus de réticences que d'adhésions.
- *L'enseignement dans les séries technologiques* reste un sujet tabou : le cadavre dans le placard. Les difficultés y sont criantes. Mais jamais on n'a pris la peine de réunir ceux qui y enseignent pour mesurer leurs succès comme leurs échecs, et en tirer les conséquences. Si nombre de professeurs se passionnent pour cet enseignement, et quelquefois y réussissent, beaucoup attendent impatiemment la mutation qui les délivrera de ce qu'ils vivent comme un fardeau ; et plus d'un dit désormais à mi-voix qu'après tout la philosophie n'a peut-être pas sa place dans ces séries.
- Dans ce contexte, est-il surprenant que *l'hypothèse d'un enseignement de la philosophie dans les lycées professionnels* inquiète plus qu'elle n'enthousiasme ? Sa mise en place poserait assurément d'énormes problèmes. Mais on peut se demander si, par l'effet de ses craintes, la profession ne préférera pas plutôt renoncer devant l'obstacle que se demander si ce ne serait pas pour elle l'occasion d'innovations fécondes et de remises en cause salutaires.

### ***La philosophie est-elle encore formatrice ?***

Devant ces phénomènes de fragilisation, de sclérose et de désarroi, on peut se demander combien de temps encore la philosophie sera en mesure de justifier et de conserver sa place si particulière dans l'enseignement secondaire français. Et la question qui se pose est la suivante : **A quelles conditions la philosophie au lycée peut-elle rester ou redevenir une discipline vivante et formatrice ?** Cette question ne concerne pas seulement les enseignants de philosophie, mais tous ceux

qui, à des titres divers, s'intéressent à elle parce qu'ils enseignent d'autres disciplines, parce qu'ils ont des responsabilités syndicales ou politiques, parce qu'il sont élèves, parents d'élèves, ou tout simplement des citoyens à qui l'avenir de cet enseignement importe.

Pour leur part, les professeurs de philosophie du secondaire se retrouvent extraordinairement démunis : il n'existe parmi eux aucune habitude de réflexion *commune*, aucune structure d'échange didactique et pédagogique. Chacun est seul dans ses classes, aussi bien pour faire face à ses échecs et à ses besoins que pour soutenir et poursuivre dans la durée ses propres innovations. La formation initiale des professeurs de philosophie et leur formation continue restent presque exclusivement théoriques. Pire : les expériences et les recherches didactiques et pédagogiques sont souvent accueillies avec méfiance ou mépris. Celui qui en exprime le besoin est aussitôt soupçonné d'entretenir une conception techniciste ou formaliste de l'enseignement qui ferait perdre à la philosophie son âme : il passe simplement pour un piètre professeur parce qu'il serait un mauvais philosophe.

### ***La “doctrine officieuse” et ses conséquences***

Plus généralement, pèse depuis 30 ans sur l'enseignement de philosophie une *doctrine officieuse* qui imprègne et oriente de fait la profession. Elle est *officiuse* parce qu'elle ne figure comme telle dans aucune instruction officielle ni aucun texte de programme. Mais c'est une *doctrine* parce qu'elle est explicite et cohérente ; elle a été expressément formulée lors de colloques, de conférences et dans divers articles ; elle est en permanence rappelée en filigrane dans les rapports des jurys de concours ou les rapports d'inspection.

Cette doctrine part d'un principe qui inspire l'enseignement de la philosophie en France depuis plus d'un siècle : *l'enseignement de la philosophie est un enseignement philosophique*. Sa finalité première n'est pas que l'élève sache ce qu'ont dit Platon ou Descartes, mais qu'il apprenne à mener par lui-même une réflexion philosophique et développe ainsi son esprit critique et l'autonomie de son jugement. C'est là un principe que personne ne conteste. Ce qui est contestable en revanche, c'est la déformation que la doctrine officieuse lui fait subir, et ce sont les normes et les représentations qu'elle prétend en tirer pour l'enseignement de la philosophie

Du principe qu'un enseignement de la philosophie doit être philosophique, elle croit pouvoir en déduire deux autres : 1) l'enseignement de la philosophie *n'*aurait à répondre *qu'*à des exigences philosophiques, à l'exclusion de toute autre ; et 2) il lui *suffirait* de satisfaire à ces exigences pour être ce qu'il doit être. Autrement dit, c'est à partir de la *seule* considération de l'essence de la philosophie que devrait se régler son enseignement. Le sophisme est manifeste : que l'enseignement de la philosophie doive répondre à des exigences philosophiques n'implique évidemment pas qu'il doive, et puisse même, en ignorer d'autres, celles qui découlent du fait qu'il est un enseignement et qu'il s'adresse, dans un cadre scolaire précis, à des élèves déterminés : des exigences pédagogiques et didactiques. Elaborer un programme qui

soit formateur pour les élèves d'une série déterminée, s'entendre sur des critères d'évaluation, concevoir un enseignement dans les lycées professionnels, etc. : aucun de ces problèmes ne peut être résolu sans articuler ensemble exigences philosophiques, pédagogie et didactique.

Cette articulation, la doctrine officieuse la rend impossible : constituant la philosophie en puissance régulatrice qui n'a de compte à rendre qu'à elle-même, elle conduit à juger son enseignement en rapport avec des exigences abstraites et idéales, jamais en rapport avec ses effets de formation sur ceux à qui il s'adresse. L'enseignant de philosophie n'aurait à justifier ce qu'il dit et fait qu'au regard d'une idée de la philosophie comme pensée qui se fonde en permanence sur elle-même. Or cette idée relève d'une conception de la philosophie ; elle est récusée dans d'autres.

Surtout, une telle doctrine conduit à ignorer ou mépriser les exigences pédagogiques propres à la situation scolaire : ou bien on prétend qu'elles sont magiquement satisfaites pourvu que celles de la philosophie le soient ; ou bien on les renvoie à l'idiosyncrasie et à la "petite cuisine" de chaque enseignant. Cela revient à entretenir la cécité sur les processus par lesquels les élèves s'approprient peu à peu les compétences et les savoirs requis et sur les obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans ces apprentissages. Cela revient à la négation pure et simple du *métier* d'enseignant et des pratiques diverses par lesquelles chacun dans ses classes, de manière intuitive ou méthodique, s'efforce de conduire le travail et la progression de ses élèves.

Mais le mythe d'une discipline "ascolaire" se paie cher. Au fil des années s'est développée une scolarisation rampante et non assumée de la philosophie, une mauvaise scolarisation : ce sont les sujets du bac et les manuels qui fixent le programme réel et ce sont les fascicules de méthode qui codifient la dissertation. Et tant qu'on se contentera de déclarer que les candidats au baccalauréat doivent "prendre le risque de penser" et qu'une bonne copie est celle qui "étonne le correcteur", il ne faudra pas s'étonner de voir les élèves chercher à se rassurer, demander avec insistance ce qu'on attend d'eux et, faute de réponse, se débrouiller avec l'aide en ligne sur l'Internet. Sous l'effet de cette régulation par le mauvais bout, les contenus se normalisent et s'appauvrissent, les exigences méthodologiques tournent à la caricature. Tout se passe comme si la doctrine officieuse produisait exactement ce qu'elle prétend éviter.

### ***Articuler philosophie et pédagogie***

On ne sortira pas l'enseignement de la philosophie de l'impasse où il s'est mis lui-même sans un réexamen collectif de ces idées reçues et de ces représentations qui gouvernent la profession depuis des décennies, la replient sur elle-même et paralysent son évolution. Il ne s'agit pas de remplacer une doctrine par une autre, mais de lever les verrous et de libérer les initiatives et les échanges. Il s'agit d'*ouvrir un espace de débat et de réflexion* où l'expérience de chacun — qu'il enseigne en série

technologique dans un lycée de zone sensible ou dans un grand lycée parisien, qu'il soit agrégé ou maître-auxiliaire — soit également reconnue et où la pluralité des démarches pédagogiques ne soit plus considérée comme une menace pour le caractère philosophique de l'enseignement, mais comme l'expression normale et stimulante d'un enseignement vivant et formateur de philosophie.

C'est la création d'un tel espace, dans des conditions de reconnaissance institutionnelle (les IREPH : Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie), qui est la raison d'être de notre association. En trois ans d'existence, nous nous sommes efforcés, avec les moyens limités qui sont les nôtres, de le faire d'ores et déjà vivre : nous avons tenu deux colloques (l'un sur les pratiques d'enseignement, l'autre sur la dissertation), nous avons mis en place des groupes de travail régionaux, nous avons participé aux débats sur le programme en tentant d'y apporter des suggestions et des arguments. A partir de ces trois années d'expériences, de prises de conscience et de confrontations, ce manifeste propose d'ouvrir **10 chantiers pour l'enseignement de la philosophie**

Ces chantiers doivent contribuer à faire vivre et étendre la philosophie au lycée et à l'Université. Ils relèvent évidemment de la responsabilité des professeurs. Ce sont eux qui doivent opérer, dans le respect de leur tradition, le renouvellement nécessaire de leur enseignement : ils sont en effet les mieux placés et les mieux armés (pour autant qu'ils s'en donnent et qu'on leur en donne les moyens) pour réfléchir, expérimenter et échanger collectivement sur leurs pratiques. Ces chantiers font concourir philosophie, pédagogie et didactique au développement de l'esprit critique et de l'autonomie du jugement des élèves. Parce qu'ils développent les moyens de favoriser l'appropriation et l'exercice par le plus grand nombre du savoir et de la réflexion philosophique, ces chantiers apportent par là même leur pierre à la difficile et nécessaire démocratisation de la philosophie et de son enseignement.

\* \* \*



## DIX CHANTIERI POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

### PREMIER CHANTIER :

#### ***Reconnaître que la philosophie au lycée est une discipline scolaire.***

L'identification pure et simple de l'enseignement de la philosophie au lycée à la philosophie tout court empêche de penser la spécificité de la philosophie comme discipline scolaire.

La philosophie, en effet, existe préalablement à, et indépendamment de, son enseignement au lycée. Elle vit d'abord ailleurs : dans les recherches, les livres et les débats des philosophes et — plus ou moins — dans ce que tout un chacun peut dire ou écrire quand il philosophe. Ce qui fait sa spécificité comme discipline scolaire, c'est sa valeur formatrice, ce sont les finalités qui lui sont assignées en tant qu'elle participe, avec les autres disciplines, à la formation intellectuelle des élèves des lycées.

Dès lors, l'enseignement n'a pas à être conçu à partir d'une idée *a priori* de ce qu'est la philosophie — il y en a d'ailleurs de multiples — mais à partir de la question : *qu'est-ce qui dans l'héritage de 2500 ans de philosophie et dans la vie philosophique contemporaine peut le mieux contribuer à permettre aux élèves de se forger un esprit critique, de développer leurs capacités de réflexion et l'autonomie de leur jugement, de se construire une culture qui soit un instrument d'intelligibilité du monde qui les entoure ?*

De cette question découle une série d'autres sur lesquelles doit porter la réflexion collective des professeurs de philosophie. Quels sont les contenus de connaissances et les outils intellectuels que, comme dans toutes les autres disciplines, les élèves doivent apprendre à maîtriser ? Quelles compétences doivent-ils acquérir ? Que peut-on exiger d'un élève de terminale de telle ou telle série ? A l'aune de quels critères son travail sera-t-il évalué ?

Cela ne signifie nullement que l'on réduise la philosophie au bachotage ou la subordonne au baccalauréat, ni qu'on l'enferme dans une perspective étroitement utilitaire ou techniciste, ni qu'on lui enlève son caractère de recherche et de découverte intellectuelle. Cela signifie au contraire qu'on lui redonne, contre la "mauvaise scolarisation par les manuels", son plein sens de discipline scolaire.

Etudier la philosophie au lycée, c'est se former à la philosophie et se former par la philosophie.

\* \* \*

## DEUXIEME CHANTIER :

### ***Reconnaître qu'apprendre à philosopher est un apprentissage et qu'enseigner la philosophie est un métier.***

On ne saurait sans dommage identifier purement et simplement le professeur de philosophie à un philosophe. Celui qui fait le philosophe devant ses élèves ne les forme pas puisqu'il les traite comme des disciples qu'ils ne seront jamais. Et sa "philosophie" restera faible, répétitive, victime de cette confusion des genres. Cette identification, avec les images de soi qui l'accompagnent, reste pourtant fortement ancrée dans les esprits.

On la résume souvent dans la formule : "*le professeur de philosophie est l'auteur de son cours*". Si on entend par là que chaque professeur organise comme il le veut et sous sa pleine responsabilité son année et son approche des notions et des textes avec telle ou telle classe, selon son propre style d'enseignement, alors c'est trivial, et il n'est pas besoin d'en faire un dogme. Mais si cela veut dire qu'un cours est un texte, faisant œuvre, que le professeur écrit et dit (ou qu'il improvise sans l'avoir écrit) devant ses élèves, ou même avec eux, alors cette formule est fausse et néfaste.

Elle est *fausse*, sur le plan intellectuel : lorsqu'un philosophe est l'auteur d'une œuvre, il la publie, ce qui signifie qu'il prend le risque de la soumettre à la critique de ses pairs. Or les élèves ne sont pas nos pairs, et leur critique, si elle a lieu, ne nous fait pas courir grand risque.

Elle est *néfaste*, sur le plan pédagogique : elle fait l'impasse sur l'activité des élèves, et empêche de se poser la question de *ce que font les élèves* lorsqu'ils écoutent un tel texte. Ou plus précisément, elle présuppose acquise la capacité d'une écoute active et critique de la parole de l'enseignant : la capacité de se l'approprier pour son propre compte, d'en saisir la dimension problématique et de s'en servir pour mettre en œuvre sa propre pensée, dans une dissertation par exemple. Elle présuppose donc acquis ce qui, en réalité, ne l'est que par un tout petit nombre à l'entrée en terminale, et doit au contraire être appris par la grande majorité des élèves aujourd'hui.

Une autre formule exprime la même occultation de la dimension d'apprentissage : "*la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie*". Si on veut simplement signifier qu'en classe de philosophie on doit philosopher, personne ne saurait la contester sérieusement. Mais si on entend par là que, pour apprendre à philosopher, il suffirait d'entendre ou de lire de la philosophie et que le professeur peut se passer de toute réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour amener ses élèves à faire de la philosophie, alors elle est trompeuse et nocive.

Parler des conditions de l'apprentissage de la philosophie au lieu de parler philosophie est encore trop souvent perçu comme une faiblesse ou un signe d'insuffisance philosophique, ce qui a pour effet pervers d'instiller un sentiment de culpabilité ou d'échec chez l'enseignant qui, dans sa pratique, a besoin d'outils

pédagogiques, et de l'isoler : comment résoudre des difficultés d'ordre pédagogique quand la seule discussion admise est la discussion philosophique ?

Concevoir l'enseignement de la philosophie comme un apprentissage, c'est justement s'atteler à cette difficulté : comment faire entrer des élèves dans l'ensemble des démarches intellectuelles qui constituent l'activité philosophique ? Cela suppose de réfléchir à la façon dont les connaissances et les compétences philosophiques acquises par l'enseignant au cours de ses études universitaires — qui sont, rappelons-le, essentiellement des connaissances d'histoire de la philosophie — vont pouvoir être mises au service de cette tâche de formation à l'activité philosophique ; de clarifier les buts que l'on vise et d'ajuster au mieux les moyens (quels concepts, quels textes, quelles démarches, quels exercices...) pour atteindre ces buts avec les élèves ; de réorganiser en permanence, à l'épreuve de l'expérience et au plus près de la réalité des classes, ce rapport entre compétences philosophiques et compétences pédagogiques.

Ce travail, chacun certes l'effectue plus ou moins, même si c'est souvent de manière intuitive ; mais il l'effectuera d'autant mieux qu'il en prendra une claire conscience à travers le partage des expériences et la réflexion commune. Cela suppose de reconnaître et d'assumer son *métier de professeur*.

\* \* \*

### **TROISIEME CHANTIER :**

#### ***Assumer la diversification des formes d'enseignement de la philosophie qu'entraîne sa démocratisation.***

Jusqu'ici le modèle philosophique français s'est étendu en généralisant l'enseignement de la classe de philosophie : les *Instructions de 1925*, texte de référence d'une aristocratie intellectuelle, sont devenues, à la virgule près, la bible d'un enseignement de masse. Mais en trois quarts de siècle, la position d'exception de la philosophie, "couronnement des humanités", est devenue par l'effet conjugué de l'extension de la philosophie et de la massification de l'enseignement une position de *repli sur soi*.

L'introduction de la philosophie dans les séries technologiques en est l'exemple flagrant : on a d'abord choisi de transplanter directement auprès de publics nouveaux, sans aucun souci de leur cursus et de leurs spécificités, le programme, la pédagogie et le mode d'évaluation de la "classe de philosophie". Puis on a fait le silence non seulement sur les difficultés pédagogiques et les échecs caractérisés dans ces classes, souvent vécus dans la honte et la solitude, mais aussi sur le trésor d'inventions que les professeurs y déploient quotidiennement : on considère celles-ci comme de simples expédients, inévitables de la part d'un enseignement à la dérive ou d'un enseignant en péril ; elles appellent au mieux la sympathie, mais on leur refuse la reconnaissance et la possibilité de circuler parmi les enseignants.

Pourtant, les professeurs qui se sont investis auprès des élèves des séries technologiques sont nombreux à juger que le travail pour aller à ce qui est philosophiquement essentiel et l'effort d'imagination pédagogique que cet enseignement exige d'eux sont tout à fait salutaires. Ils sont une source de renouvellement particulièrement féconde dont les effets s'étendent, avec bénéfice, à leur enseignement dans toutes les autres séries. On peut enseigner dans ces séries sans avoir le sentiment ni de "brader" la philosophie ni de déchoir, mais bien au contraire d'y exercer pleinement son métier.

Cela suppose évidemment que la diversification des formes d'enseignement de la philosophie qu'entraîne nécessairement sa démocratisation soit reconnue de plein droit et soit collectivement assumée, au lieu d'être laissée au bricolage individuel. Dispenser un enseignement diversifié, ce n'est pas mépriser les élèves en leur dispensant une philosophie au rabais. C'est reconnaître que *les capacités philosophiques qu'on rencontre chez tous les élèves ne s'expriment pas chez tous de la même manière et ne peuvent pas être cultivées chez tous selon les mêmes modalités*. La manière dont des élèves peuvent se former à la philosophie ne saurait être indépendante ni de leur parcours scolaire antérieur, ni de leur bagage culturel, ni des rapports qu'ils entretiennent avec le langage, avec l'école ou avec les adultes, ni non plus de leur projet professionnel et de la façon dont plus généralement ils envisagent leur avenir.

Si l'enseignement de la philosophie veut vraiment s'adresser à tous, il doit s'interroger : qu'est-ce qui, dans ses formes d'enseignement, est inséparable et constitutif de la discipline ? qu'est-ce qui relève d'une histoire contingente, c'est-à-dire du rôle institutionnel, de la fonction sociale et du public que la discipline a pu avoir à telle ou telle époque ?

\* \* \*

#### QUATRIEME CHANTIER :

#### ***Reconnaître que faire de la philosophie ne sert pas seulement à philosopher.***

La philosophie fait appel à *un riche éventail de compétences* : poser des problèmes ; analyser des concepts ; se décentrer de son propre point de vue et prendre de la distance à l'égard de ses opinions ; exercer son esprit critique à l'égard des idées reçues et des schèmes de pensée établis ; passer de l'expression immédiate et spontanée de son avis au développement argumenté et nuancé d'une position ; pratiquer un va-et-vient permanent entre l'abstrait et le concret, entre le particulier et l'universel ; tirer les leçons d'un exemple et envisager les conséquences d'un principe ; faire évoluer le contenu et la formulation de ses idées pour tenir compte d'objections dont on reconnaît la légitimité ; conduire une réflexion depuis l'exposition d'une question jusqu'à la formulation d'une réponse ; etc.

Dans le cours de philosophie, ces compétences sont des moyens au service d'un seul but : le libre exercice de la pensée, pratiqué pour lui-même. Mais ces compétences ont aussi une valeur en elles-mêmes. Elles constituent des éléments indispensables de la formation de l'élève, quel que soit son avenir scolaire et professionnel et quelles que soient les activités dans lesquelles il s'engagera au cours de son existence future.

On dit souvent que la philosophie a d'autant plus de valeur qu'elle échappe au souci de l'utile. Et c'est en un sens vrai : quand on se forme *à* la philosophie, comme quand on se forme à la musique ou aux mathématiques, on vise la philosophie pour elle-même. Mais dans le même temps, on se forme *par* la philosophie, comme on se forme par la musique ou par les mathématiques ; et en ce sens-là, la philosophie n'a pas à rougir d'être utile, et même de revendiquer son utilité.

L'enseignement de la philosophie ne saurait justifier la position qu'il occupe aujourd'hui — et encore moins le renforcement de sa présence dans les cursus scolaires et universitaires — s'il ne fait pas la preuve de son *utilité* dans la formation intellectuelle et culturelle de *tous* les élèves et s'il ne s'interroge pas sur son efficacité ainsi que sur les moyens de l'évaluer.

\* \* \*

#### **CINQUIEME CHANTIER :**

##### ***Redéfinir l'élémentaire.***

On entend souvent dire : “ *les élèves ont droit à toute la philosophie* ”. Si on entend par là qu'il n'y a aucune raison de ne pas proposer aux élèves des séries littéraires de réfléchir sur les sciences, à ceux des séries scientifiques de s'interroger sur l'art et à ceux des séries technologiques de se poser des questions métaphysiques, tout le monde sera d'accord. Mais prétendre que le programme d'une année de philosophie, quelle que soit la série et quel que soit l'horaire, doit avoir une visée encyclopédique et être aussi illimité dans son principe qu'indéterminé dans son contenu — puisque toute la philosophie en puissance doit y être incluse —, c'est une idée contestable et désastreuse dans la pratique.

Elle est dans son principe solidaire d'une conception initiatique de l'enseignement : il faudrait faire opérer à l'élève une sorte de conversion intellectuelle par laquelle il accéderait en quelques mois à une nouvelle manière de considérer toute chose et d'aborder tous les problèmes. C'est là simplement *une* doctrine pédagogique et nul n'a le droit de l'ériger en norme unique. Mais surtout elle a, dans un cadre scolaire, des effets particulièrement néfastes : si toute la philosophie est au programme, rien n'est au programme et rien n'est exigible. Refuser ainsi d'indiquer à l'élève sur quoi il doit faire porter son effort, quels problèmes il doit comprendre, quelles connaissances maîtriser et quelles compétences acquérir, ne lui permet pas de s'engager dans un véritable travail de formation de soi. C'est l'entretenir dans l'idée

qu'on est "doué pour la philo" ou pas et, à l'examen, favoriser l'habile ignorant au détriment de celui qui a travaillé et appris. En outre, à refuser ainsi de délimiter et d'explicitier l'élémentaire, la discipline perd sa consistance et la philosophie se transforme peu à peu en une "matière d'éveil".

On dira que l'élémentaire, en philosophie, c'est ce qui est premier, ce dont tout découle. Mais c'est confondre *deux sens du mot "élémentaire"* : les éléments premiers d'un système (*philosophique*) et les premiers pas d'une progression (*pédagogique*). La responsabilité collective des enseignants de philosophie est, comme dans n'importe quelle autre discipline, de discerner et de prélever ce qui, dans les démarches, les problèmes, les concepts et les doctrines majeures de la tradition, peut être formateur pour des élèves débutants qui, dans leur immense majorité, ne feront plus de philosophie ensuite. Refuser d'opérer une telle sélection, mettre d'un coup les élèves devant "toute la philosophie", c'est en réalité démissionner. Bien entendu, ce choix n'est pas simple. Il ne peut se faire qu'à partir de l'expérience et de la réflexion de toute la profession.

Fixer ainsi des exigences limitées et raisonnables, ce n'est ni renoncer ni baisser le niveau. Le pire est d'avoir des exigences déraisonnables qu'on est incapable de tenir et de faire respecter. Car on perd alors tout critère pour juger des progrès ou des échecs. C'est une des raisons des inextricables problèmes d'évaluation rencontrés au baccalauréat. Mieux vaut moins, mais mieux.

\* \* \*

## **SIXIEME CHANTIER :**

### ***Articuler l'apprentissage philosophique et les savoirs.***

Se former à la philosophie, c'est apprendre à penser à travers l'appropriation de connaissances philosophiques et non-philosophiques. On a usé et abusé de la formule de Kant selon laquelle *on ne peut apprendre la philosophie mais seulement à philosopher*. Certes, on veut souligner par là que l'enseignement de la philosophie au lycée ne saurait consister à étudier pour elles-mêmes des doctrines philosophiques, l'histoire de la philosophie ou celle des idées. Mais, sur ce principe, l'accord des professeurs de philosophie est unanime. En revanche, à durcir souvent jusqu'à la caricature les distinctions légitimes entre penser et connaître, entre la philosophie et les savoirs positifs ou entre le mouvement d'une pensée vivante et les idées des philosophes, on finit par s'interdire toute réflexion sérieuse sur la manière de les articuler dans l'enseignement.

Par exemple : si le cours de philosophie s'organise autour de problèmes, ceux-ci ne peuvent être sérieusement abordés par les élèves qu'à travers la connaissance des principales options philosophiques qu'ils ont engendrées et par la maîtrise progressive des distinctions conceptuelles qui permettent de leur donner un sens. Ces options et ces distinctions n'ont rien de naturel ni de spontané. C'est dans

l'histoire de la philosophie qu'elles ont été produites et c'est là seulement qu'on peut les rencontrer. On ne peut éluder la question : qu'est-ce que des élèves débutants doivent savoir de l'histoire de la philosophie ?

Par exemple : la philosophie s'est toujours nourrie de ce qui n'est pas elle et on ne saurait philosopher un tant soit peu sur les sciences, l'art ou la religion sans disposer d'éléments de connaissance solides et précis sur certains épisodes fondamentaux de l'histoire des sciences, sur certains courants artistiques et esthétiques, sur certains textes religieux. On ne peut éluder la question : puisque ces connaissances indispensables ne sont pas fournies actuellement par le lycée, quelle place l'enseignement de la philosophie doit-il leur donner s'il veut être pertinent ?

Par exemple : assimiler une idée de tel ou tel grand philosophe et l'exposer pour son propre compte, c'est une compétence philosophique fondamentale. L'élève qui a compris les arguments justifiant l'idée de "contrat social" ou celle d'"impératif catégorique" et qui est capable de l'exposer intelligemment *pense* tout autant que celui qui pose un problème ou analyse un concept. On a fini par faire de la question de cours un épouvantail, comme s'il n'y avait pas de différence entre réciter des formules et s'approprier des idées. On ne peut éluder la question : comment favoriser et valoriser ce travail par lequel l'élève apprend à intérioriser et à faire siennes des idées qu'il n'a pas inventées ?

\* \* \*

### SEPTIEME CHANTIER :

#### ***Articuler l'apprentissage philosophique et l'apprentissage de nouveaux usages de la langue.***

Se former à la philosophie, c'est apprendre à faire un usage philosophique de la langue orale et écrite. Chacun sait que la plupart des élèves ont d'énormes difficultés à écrire, ou à articuler oralement, un discours un tant soit peu construit, suivi et cohérent. On impute un peu trop facilement ces difficultés à un défaut de la pensée, ou à ce qu'on a coutume d'appeler la "mauvaise maîtrise de la langue". Ce qui se passe est bien plutôt d'abord que les élèves sont confrontés pour la première fois à cet usage particulier de la langue qui consiste à réfléchir sur le sens des mots et des questions, sur le statut des propositions et la logique des discours, et à faire de cette réflexion l'objet même d'un discours.

Or c'est bien cet usage particulier de la langue qu'ils doivent apprendre. A cet égard, l'idée selon laquelle "*le modèle de la dissertation, c'est la leçon du professeur*" s'avère dramatiquement insuffisante, précisément parce qu'elle fait l'impasse sur cet apprentissage. Et pire encore est l'idée que "*pour faire une dissertation, il suffit de penser*".

Faire de cet apprentissage un objet de réflexion, est-ce réduire la philosophie à une “rhétorique argumentative” ou au “débat d’opinion” ? Cette objection fait resurgir la traditionnelle prévention des philosophes à l’égard de la rhétorique, et cette prévention n’est pas infondée : aucun de nous ne veut transformer ses élèves en apprentis sophistes qui mettraient en œuvre de manière mécanique des artifices de langage. Mais nous n’en sommes pas là. Les élèves, dans leur grande majorité, sont très loin de courir le risque d’un excès de rhétorique. Le problème est bien plutôt qu’ils manquent généralement des outils de la rhétorique la plus élémentaire, la plus nécessaire et la plus légitime pour élaborer et développer leur pensée. Par exemple, ils ne savent pas comment s’y prendre pour articuler un raisonnement et sa réfutation, pour présenter une objection et y répondre, pour mener une analyse de notion ou de problème ; ils ne savent ni comment *écrire* cela, ni comment le *lire* dans un texte, ni non plus comment le *parler* et l’*entendre* dans une discussion orale. Tout cela, les professeurs ont à leur apprendre, à leur en faire découvrir les normes, à leur en faire construire la compétence.

Là encore la question ne peut être éludée : comment conjuguer l’apprentissage de la pensée avec celui des outils langagiers et discursifs par lesquels cette pensée, non seulement s’exprime, mais plus encore s’élabore, se forme, s’affermit et s’affine ?

\* \* \*

## **HUITIEME CHANTIER :**

### ***Enseigner la philosophie vivante.***

Apprendre à philosopher, c’est être confronté à la fois à une tradition et à la philosophie vivante.

L’absence d’un véritable programme et le poids des sujets de baccalauréat sur une discipline qui n’existe qu’en année d’examen ont produit peu à peu un rétrécissement des horizons de l’enseignement philosophique. Comme on ignore ce que traitent les collègues, on fait ce qu’on croit qu’ils font (ce qui figure dans les manuels) et on se replie non seulement sur les auteurs canoniques, mais sur un tout petit nombre de textes et de doctrines qui ont acquis le statut de pont aux ânes. Evidemment on a le droit d’être original, mais c’est aux risques et périls de l’élève : même si elle est médiocrement restituée, le correcteur reconnaîtra toujours l’*Allégorie de la caverne* ; une idée de Vico, de Carnap, ou même de Locke, risque de n’être ni connue ni comprise et de s’attirer un point d’interrogation, quand ce n’est pas une grande rature en rouge. En une trentaine d’années, le programme de 1973 a été peu à peu écrêté de toutes ses innovations : les questions au choix ont à peu près disparu ; on enseigne de moins en moins “la formation d’un concept scientifique” (peu utile au bac où les sujets de philosophie des sciences sont devenus de plus en plus généraux) et “la constitution d’une science de l’homme” (le mépris des sciences humaines instillé depuis 30 ans a fini par produire ses effets).



L'enseignement de philosophie tend à s'enfermer dans une "philosophie philosophante" et à reprendre indéfiniment quelques épisodes de l'histoire de la philosophie.

Les programmes de la 1<sup>ère</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle nous paraissent sans doute aujourd'hui poussiéreux ; mais on y trouvait un écho des débats philosophiques qui avaient alors cours en France ; les programmes des années 60-70 ont intégré la présence dans la pensée contemporaine de Marx, de Nietzsche, de Freud, de la tradition d'épistémologie et d'histoire des sciences française. Mais aujourd'hui, la plupart des débats contemporains particulièrement intenses en philosophie du langage, en philosophie de l'esprit ou en philosophie politique n'ont à peu près aucune résonance dans la philosophie telle qu'elle s'enseigne au lycée.

On dira que l'enseignement de la philosophie n'a pas à suivre les modes et doit se tenir à l'écart de l'actualité. Sans doute. Mais peut-on parler des rapports de l'âme et du corps dans les *Méditations* ou aborder le *Contrat social* sans jamais se demander ce que Descartes et Rousseau ont à nous dire aujourd'hui, par exemple au regard des questions soulevées par les penseurs cognitivistes ou contractualistes contemporains ? On ne peut entretenir une relation vivante avec les classiques que si on les lit en relation avec nos questions, qui sont pour une bonne part celles de la philosophie d'aujourd'hui. Les élèves lisent des journaux, des revues, regardent à la télévision des émissions scientifiques ou des débats d'idées ; et ils posent des questions. Le professeur de philosophie a sans doute à leur parler de Platon, mais Platon ne saurait suffire à leur curiosité ni leur donner tous les moyens de s'orienter dans la pensée d'aujourd'hui.

Discerner dans les travaux contemporains ce qui non seulement est important, mais ce qui peut être formateur et utile aux élèves, ce devrait être un souci collectif et permanent de notre profession.

\* \* \*

## NEUVIEME CHANTIER :

### ***Sortir l'enseignement de la philosophie de son enfermement en terminale.***

L'enseignement de la philosophie étouffe en terminale ; l'avenir de l'enseignement de la philosophie passe par son extension en amont et en aval.

Pour des raisons purement historiques, l'enseignement de la philosophie occupe, dans l'institution scolaire française, une position d'exception : installé en classe terminale et dans cette seule année, assuré par un enseignant qui restera à jamais, dans la plupart des cas, l'unique professeur de philosophie rencontré par chacun dans sa vie, il est toujours conçu, même si on n'ose plus guère employer cette expression, comme le "couronnement" des études secondaires. Or cette position

est loin d'avoir les effets bénéfiques qu'on lui suppose. Au lieu d'être une année marquante et réellement formatrice, elle est en réalité le plus souvent une parenthèse dans le cursus des élèves, parenthèse aussi vite refermée qu'elle a été ouverte : on se souvient d'un professeur charismatique et du sujet tombé au bac, mais il ne reste le plus souvent de la terminale ni culture ni savoir-faire philosophiques effectifs. Les professeurs de philosophie du supérieur le savent bien, et ils ne présupposent souvent aucun acquis déterminé chez leurs étudiants de classes préparatoires ou d'Université.

En réalité, l'enseignement de la philosophie souffre de son confinement dans la classe de terminale. Il ne peut y avoir de vraie formation à la philosophie si on ne reconnaît pas que, comme toutes les autres disciplines, son apprentissage demande du temps et doit être conduit selon une progression.

L'avenir de l'enseignement de la philosophie passe par son extension en dehors de la terminale. *Extension en amont* d'abord, c'est-à-dire au moins à partir de la classe de première : les élèves le demandent fréquemment, ce qui traduit l'inadéquation du modèle actuel d'une "éclosion soudaine" et le besoin qu'ils ressentent d'avoir du temps devant eux pour se former efficacement. *Extension en aval*, c'est-à-dire dans toutes les branches des études supérieures : l'enseignement en terminale prendrait ainsi un sens nouveau en devenant la base d'une formation qui se continuerait de manière diversifiée selon les études poursuivies.

Concevoir et mettre en œuvre les modalités de cette extension est sans doute l'un des chantiers les plus ambitieux et les plus neufs pour l'enseignement de la philosophie.

\* \* \*

#### **DIXIEME CHANTIER :**

#### ***Remodeler la formation initiale et continue des professeurs de philosophie ainsi que les concours de recrutement.***

Les conditions et les modalités de la formation des enseignants de philosophie n'apparaissent plus aujourd'hui satisfaisantes. On ne peut ici qu'indiquer quelques nœuds de difficultés.

- Les cursus universitaires, de la 1<sup>ère</sup> année de DEUG à la maîtrise, sont rarement cohérents. Les étudiants se voient proposer chaque année des contenus d'enseignement souvent disparates qu'ils ont beaucoup de mal à relier entre eux et à faire tenir ensemble. Au bout de 4 ans, il n'est pas rare qu'ils n'aient jamais eu de cours sur des auteurs, des thèmes ou des courants de pensée fondamentaux. C'est tout autant le cas pour les étudiants passés par les classes préparatoires.

- La préparation aux concours est de fait surtout assurée par les khâgnes, seul lieu où les étudiants sont régulièrement entraînés à la dissertation et à la leçon qui sont actuellement la base des épreuves de concours. L'Université n'a pas autant de moyens de le faire. Il y a là une inégalité grave et un dysfonctionnement majeur (qui n'est certes pas propre à la philosophie).
- Les concours, et tout particulièrement l'agrégation, sont conçus et vécus comme des "brevets d'excellence philosophique" et des moyens de continuer d'"être philosophe" plutôt que comme la voie d'entrée dans le métier de professeur de philosophie. Les épreuves privilégient simultanément la possession de connaissances très précises, voire pointues, d'histoire de la philosophie (auteurs de l'écrit à l'agrégation) et la capacité inévitablement rhétorique à traiter de toute question possible (oral d'agrégation). Passer une année entière à étudier des auteurs comme Fichte ou Plotin (qui ne figurent pas au programme de terminale) et se voir proposer à l'oral de l'agrégation des sujets comme "L'insouciance" ou "Qu'est-ce qu'un paysage ?", est-ce vraiment la meilleure manière de se préparer à enseigner la philosophie ?
- Les jeunes enseignants sont pour la plupart déçus de l'année qu'ils passent à la fois en stage et en IUFM. Manifestement, la confrontation de l'expérience qu'ils font dans leur classe avec l'indispensable réflexion pédagogique et didactique ne se fait pas, ou très mal, ou trop peu.
- De même la formation continue des enseignants de philosophie est presque exclusivement érudite et ne fait pour ainsi dire aucune place à l'échange sur les pratiques, à la réflexion sur les obstacles pédagogiques et à la mise en circulation des innovations.
- Sans une connaissance sérieuse et non mythologique de la tradition de l'enseignement philosophique, il est difficile de la faire vivre et évoluer, et de nourrir utilement le débat entre professeurs de philosophie. Il paraît nécessaire d'intégrer à la formation des nouveaux professeurs un enseignement de l'histoire de la discipline, en France et ailleurs.

Il y a là un ensemble de problèmes sérieux et délicats qu'on ne saurait traiter en quelques lignes ni résoudre par quelques mesures rapides. C'est un chantier de longue haleine qui suppose une analyse lucide, approfondie et non manichéenne de la situation et qui conduira sans doute à un certain nombre de remises en cause. Il est l'affaire de toute la profession : professeurs de terminale et de classes préparatoires, universitaires et formateurs d'IUFM, inspecteurs.

\* \* \*

Développer de nouvelles actions  
et une réflexion ouverte sur les pratiques d'enseignement

Prendre en compte les évolutions de notre métier

Formuler des solutions institutionnelles  
qui ouvrent à tous un horizon de dialogue et d'échanges  
et garantissent à chacun, dans la tradition de l'enseignement philosophique,  
la plus grande liberté

**Vous partagez ces ambitions ? Alors, rejoignez-nous !**

**La force d'une association, ce sont ses adhérents,  
leur nombre et leur fidélité**



<b>J'adhère à l'ACIREPH</b> <b>Année scolaire 2000/2001</b>	
Nom.....	Prénom.....
Adresse personnelle..... .....	
Téléphone.....	
e-mail.....	
Etablissement.....	
Date.....	Signature
Cotisation simple : 120 F. Cotisation de soutien : 250 F. et plus <b>Bulletin et chèque bancaire ou postal (Libellé à l'ordre de l'Acireph)</b> A adresser à : Janine Reichstadt, 108 rue de Turenne, 75003 Paris	

# L'ACIREPH

organise  
fin octobre 2001

son troisième colloque

## ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE DANS LES SERIES TECHNOLOGIQUES

FINALITES, PROGRAMMES, PRATIQUES PEDAGOGIQUES,  
EVALUATIONS

SI vous souhaitez recevoir des informations sur le programme et  
l'organisation de ce colloque,  
veuillez nous retourner le bulletin ci-dessous.

✂.....

Je souhaite

Etre informé du programme du troisième colloque de l'ACIREPH

NOM.....

PRENOM.....

ADRESSE.....

.....

.....

.....

A ADRESSER A L'ACIREPH, 108 RUE DE TURENNE, 75003 PARIS

**A PARAÎTRE  
JUIN 2001**

**ENSEIGNER  
LA PHILOSOPHIE  
AUJOURD'HUI :  
PRATIQUES ET DEVENIRS**

**ACTES DU COLLOQUE DE L'ACIREPH  
30-31 OCTOBRE 1999**

**DOCUMENTS  
ACTES ET RAPPORTS  
POUR L'ÉDUCATION**

**CNDP/CRDP LANGUEDOC-ROUSSILLON**

**EN VENTE DANS LES CRDP  
ET A LA LIBRAIRIE DU CNDP  
13 RUE DU FOUR, 75006 PARIS**

**PRIX : 110 F.**

**Contacts :**

**ACIREPH, 108 rue de Turenne 75003 Paris**

**Site Internet : <http://www.acireph.asso.fr>**

**e-mail : [contact@acireph.asso.fr](mailto:contact@acireph.asso.fr)**