

## Annexe – Aperçu des ouvrages collectifs français sur l'enseignement de la philosophie

(ordre chronologique)

- a. *Recherches sur l'enseignement philosophique*, Les journées de Sèvres, INRDP, mars 1970.
- b. GREPH. *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, « Champs », 1997 [1977].
- c. COLLECTIF. *États généraux de la philosophie (16 et 17 juin 1979)*, Paris, Champs Flammarion, 1979.
- d. COLLECTIF. *Philosophie, école, même combat*, Paris, PUF, 1984.
- e. *La Grève des philosophes, Actes du colloque de Nanterre " École et philosophie "*, Osiris, 1984.
- f. *Rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida*, publié dans DERRIDA Jacques, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990.
- g. CORNU Laurence (dir.). *Le métier d'instruire – Philosophie et pédagogie*, CRDP de Poitou-Charentes, 1990.
- h. BARANGER Patrick, BENOIT Michèle, TOZZI Michel & VINCENT Claude. *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Hachette-CNDP, 1992.
- i. MARCHAL Francis (coord.). *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, CNDP, 1994.
- j. RAFFIN Françoise (coord.). *La dissertation philosophique - La didactique à l'œuvre – Paris*, Hachette, 1994.
- k. BECK Philippe et THOUARD Denis (dir.). *Popularité de la philosophie*, ENS Editions, 1995.
- l. GALICHET François (dir.). *Enseigner la philosophie. Pourquoi ? Comment ?*, Strasbourg, CRDP d'Alsace, 1997.
- m. ACIREPH. *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, mars 2001 ; en ligne sur le site de l'Acireph.
- n. GRATALOUP Nicole et GUINCHARD Jean-Jacques. (coord.). *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenir – Actes du 1<sup>er</sup> colloque de l'Acireph, CRDP Languedoc-Roussillon, 2001*.
- o. COLLECTIF (R.E.P.). *Pour un avenir de l'enseignement de la philosophie*, Paris, Éd. L'Harmattan, 2001.
- p. TOZZI Michel (dir.). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe*, CRDP de Bretagne, 2002.
- q. COSPÉREC Serge & ROSAT Jean-Jacques (coord.). *Les connaissances & la pensée. Quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? – Actes du 4<sup>e</sup> colloque de l'Acireph, Paris, Bréal, 2003*.
- r. FERRARI Jean, KEMP Peter, EVANS David & ROBINET-BRUYÈRE Nelly (dir.). *Socrate pour tous. Enseigner la philosophie aux non-philosophes*, Paris, Vrin, 2003.
- s. GUILPAIN Geneviève (dir.). *Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie*, CRDP des Pays de la Loire, 2005.
- t. GFEN (secteur philo). *Philosopher, tous capables*, Paris, Chroniques sociales, 2005.
- u. *Enseigner la philosophie, faire de la philosophie*, Actes du séminaire national des 24 et 25 mars 2009, ÉduSCOL; en ligne <http://eduscol.education.fr/cid49112/enseigner-la-philosophie-faire-de-la-philosophie.html>

## (a) *Recherches sur l'enseignement philosophique*

### Les journées de Sèvres, INRDP, mars 1970

Cet ouvrage est plus qu'un « collectif », au sens universitaire du terme : il correspond à un véritable élan de travail. En effet, il s'agit moins d'un recueil d'articles que d'une mine d'enquêtes, d'ateliers, de propositions, d'outils en vue d'un chantier. Ce livre constitue donc un cliché très instructif de l'état d'esprit de la corporation des enseignants de philosophie et de l'institution au sortir des années 1960 – puisque la démarche provient et est chapeautée par l'Inspection Générale. On comprend, à l'aune des réflexions, comment le programme de 1973, particulièrement innovant et brûlant par rapport à l'actualité philosophique de l'époque, a été possible.

L'ouvrage est constitué de trois moments clefs. Le premier, quasiment administratif, rappelle la manière dont l'enquête et les commissions se sont mises en place. Le troisième constitue un recueil d'annexes intéressantes d'un point de vue historique. Par exemple, M. Khodoss propose l'historique des programmes de philosophie, avec leur contenu, depuis 1840 : on est étonné de leur fréquence ! 1840, 1863, 1874, 1880, 1882, 1890, 1902, 1927 : huit programmes en moins de soixante-dix ans.

Le moment le plus intéressant constitue le cœur de l'ouvrage : il rapporte les Journées elles-mêmes, à travers les travaux des quatre commissions. Le plus passionnant réside moins dans les « résultats », « propositions » ou « vœux » des commissions que dans les manières de travailler. On est étonné de la sobriété, de la rigueur ainsi que de l'élégance des procédures de raisonnement. Il y a là un véritable travail philosophique sur les problèmes concrets de l'enseignement de la philosophie, qu'on retrouvera difficilement dans les débats passionnés et hostiles de la fin du siècle. Pour ne prendre qu'un exemple, la première commission traite la question de la nature du programme – obligatoire, renouvelable, optionnel, etc. – de manière combinatoire en dégagant toutes les possibilités pour construire clairement (par un arbre logique) les alternatives qui existent. Par un véritable effort de problématisation, la commission expose et développe les problèmes plus qu'elle ne se précipite sur des réponses. À vrai dire, elle n'en propose pas, estimant que son travail de clarification des problèmes est le seul, vraiment philosophique, qu'on pouvait attendre d'elle – il est d'ailleurs significatif que cet exposé de problèmes apparaisse dans la partie « résultat » du compte-rendu. En bref, par son approche et ses problèmes, cet ouvrage constitue un excellent témoignage – exemplaire pourrait-on dire – d'une contribution féconde et sereine de la corporation des professeurs de philosophie à la réflexion sur les caractéristiques institutionnelles qui ont trait à leur profession.

*N.B.* On peut glisser une remarque à dimension sociologique : si les réponses à l'enquête furent plus rares chez les professeurs de Province – ce qui ne dépend pas des organisateurs, en grande majorité Parisiens –, cela n'empêche par une répartition assez dissymétrique. En effet, les commissions I et II qui portent respectivement sur les programmes de notions et de texte regorgent de Parisiens, alors que les deux autres, consacrées aux travaux des élèves et méthodes d'enseignement sont provinciales quasi exclusivement... On retrouve ainsi une dichotomie souvent soulignée dans les travaux de sociologie du métier de professeur de philosophie.

#### MOMENTS NOTABLES :

1<sup>ère</sup> partie – Les journées de Sèvres

I – Enquête et travaux préparatoires aux journées d'étude

II – Les journées de Sèvres

— Travaux de la commission n°1 : « Notions, thèmes, problèmes », p.33-59

— Travaux de la commission n°2 : « Les œuvres et les textes », p.61-94

— Travaux de la commission n°3 : « Les travaux des élèves », p.95-119

— Travaux de la commission n°4 : « Les méthodes d'enseignement », p.121-143

2<sup>e</sup> partie – Documents annexes

## (b) GREPH. *Qui a peur de la philosophie ?*

—

Paris, Flammarion, « Champs », 1997 [1977]

Composé en quatre parties par des analyses de professeurs de philosophie, des notes de lecture et quelques dossiers pédagogiques, cet ouvrage fonctionne comme un objet qui symbolise un mouvement contestataire dans l'enseignement de la philosophie au milieu des années 1970.

Première réalisation éditoriale du GREPH (groupe de recherches sur l'enseignement philosophique), ce livre participe au « débat passionné » engagé depuis la réforme Haby, considérée à l'époque comme une tentative de mise à mort de l'enseignement de la philosophie. Il s'agit donc d'une défense de la philosophie, mais d'une défense critique puisque : « opposé à toute entreprise de liquidation de l'enseignement philosophique, le GREPH n'en défend pas la forme traditionnelle qui le confine en Terminale. »

La première partie, intitulée « L'âge de la philosophie », interroge le présupposé largement répandu à l'époque – en sans doute encore aujourd'hui – concernant l'âge idéal pour découvrir la philosophie, âge avec lequel l'institution serait en harmonie. Les articles explorent ce cloisonnement de l'enseignement de la philosophie à une rencontre terminale vers 18 ans : *quid* de l'argument de la maturité, se demande Sarah Kofman, en relisant Descartes, Nietzsche et Platon ; de son côté, Sylviane Agacinski relit Comenius et Compayré sans compassion, pour traquer les pédagogies naturalistes qui font un mauvais usage de l'idée de progressivité. S'ensuit un dossier sur Hegel, axé autour d'un texte de celui-ci.

La seconde évoque « la philosophie déclassée », c'est-à-dire les formes d'enseignement de la philosophie en dehors de la classe de terminale. Moins politiques que dans la première partie, les articles évoquent des expériences concrètes d'enseignement de la philosophie en classe de cinquième – Delormes et Nancy. L'article de Brunet propose la retranscription d'une expérience de philosophie en sixième, à travers un dialogue avec des élèves ; celle-ci est préparée par une analyse serrée de quatre présupposés lourds de l'enseignement philosophique : 1. la philosophie est une discipline de couronnement, 2. la philosophie est et n'est pas une spécialité, 3. l'enseignement philosophique est un et indivisible, 4. il faut être mature pour philosopher.

La troisième partie, intitulée « la charge du disciple » est la plus historique dans son approche. Bernard Pautrat digresse, avec force clins d'œil, sur les disciples à Normale Sup'... Jean-Pierre Hédoin propose une brève et instructive « histoire de la dissertation », Michèle le Doeuff explore l'invention de la morale cartésienne sous la Troisième République. Trois articles, relevant plus de l'histoire de la philosophie, s'aident de Lamy & Malebranche, Renan et Nietzsche pour fournir des éléments de réflexion dissidents par rapport à la situation institutionnelle de l'enseignement de la philosophie. Souvent stimulants, ces textes se perdent parfois dans un renversement de perspective facile parce qu'abstrait – exemplairement victimes, pour certains, de ce que Bourdieu appelle « l'illusion scolastique ». Enfin, un bref communiqué de Micheal Ryan offre, en quatre pages, des éléments de réflexion décisifs et radicaux.

Enfin, la dernière partie retrace l'histoire, encore toute récente, du GREPH, à travers des documents des témoignages et des analyses – de Derrida notamment. Plus conjoncturelle, cette partie est un précieux témoignage sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France. La liberté de ton laisse parfois songeur par rapport aux précautions oratoires des contestations plus récentes.

En résumé, l'intérêt de l'ouvrage réside dans sa richesse et la diversité des problématiques abordées. On soulignera notamment la dimension politique de l'ouvrage, assumée, explicitée et problématisée, qui deviendra étrangement absente des ouvrages de la fin du siècle. À l'aune de ce livre de 1977, il semble que l'absence de considérations didactiques pendant un long moment a suscité dans les années 1990 un revirement salutaire, certes, mais unilatéral, qui a largement occulté les problématiques politiques de l'enseignement de la philosophie, pourtant cruciales.

MOMENTS NOTABLES :

- KOFMAN Sarah, « Philosophie terminée, philosophie interminable », p.15-37
- BRUNET Roland, « *Margarita philosophica* », p.111-179
- MESKEL Martine et RYAN Michael, « Pas de deux », p.353-379
- LE DOEUFF Michèle, « En rouge dans la marge », p.381-417
- RYAN Michael, « Mise en cause », p.419-423

(c) COLLECTIF. *États généraux de la philosophie*  
(16 et 17 juin 1979)

—  
Paris, Champs Flammarion, « Champs », 1979

Cet ouvrage est singulier : il correspond à la retranscription – dans la mesure du possible – des États généraux de la philosophie qui se sont tenus en Sorbonne. Une telle appellation traduit bien le sentiment d'urgence qui en a animé l'esprit. Vladimir Jankélévitch exprime apparemment un sentiment partagé par les protagonistes : « L'enseignement de la philosophie est menacé dans son existence même. » (p.25)

Les textes introductifs de Derrida sont repris dans *Du droit à la philosophie*, p.253-279.

L'ouvrage est intégralement constitué de rapports des groupes de travail et des débats qui s'en sont suivis : « Du samedi matin au dimanche soir, les travaux et les discussions se déroulèrent presque sans interruption, tantôt en assemblée générale, tantôt (pendant une partie de l'après-midi et de la nuit du samedi à dimanche) dans des groupes séparés. [...] Ce volume correspond à la transcription fidèle de débats qui furent pour une part improvisés, souvent passionnés, largement contradictoires. » (p.5-6)

Les thèmes des groupes de travail sont variés et couvrent des problématiques institutionnelles, pédagogiques et sociales : « Recherche et Université », « Le problème des programmes », « “Extensions” de l'enseignement et de la recherche philosophiques », « La formation des maîtres », « La réforme “Haby” », « Enseignement et média », « Pour la défense culturelle de la philosophie », « Pour une philosophie mineure », « Les femmes et la philosophie », « Adresse à tous les non-philosophes ».

Le texte des étudiants – « Pour une philosophie mineure » – est un bon exemple de l'intempérance en même temps que de la rigueur de la pensée qui s'essayaient lors de ces états généraux. Les vrais problèmes pointent...

D'autres rapports, en revanche, n'ont plus guère d'intérêts trente ans après : soit parce qu'ils sont trop circonstanciels, soit parce qu'ils brassent des généralités stériles – l'un pouvant aller avec l'autre, dans le pire des cas... on assiste alors à une rhétorique débile : la conjoncture est vécue comme un moment décisif où se joue le sort de la philosophie elle-même.

Les matériaux récoltés et retranscrits, aussi inchoatifs que vifs, représentent une mine de réflexions qui donnent à penser encore aujourd'hui – certains thèmes plus que d'autres il est vrai. On ne peut même être que nostalgique devant une telle ferveur collective, que des conditions conjoncturelles favorisèrent certes, et dont on se demande si elle serait encore possible aujourd'hui. Quoi qu'il en soit, ces « archives » fonctionnent très bien dans leur rôle : elles sont une source précieuse sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie dans les années 1970.

## (d) COLLECTIF. *Philosophie, école, même combat*

—  
Paris, PUF, 1984

Ce livre se situe sous l'égide du thème de la crise, fustigeant « une école de moins en moins incitée à instruire, mais invitée à se transformer en terrain d'animation et en lieu de vie ».

L'ouvrage fut pensé par l'Inspection Générale : à ce titre, il donne à voir quelle était la « voix/voie » officielle de l'enseignement de la philosophie en France dans les années 80. Les maîtres d'ouvrage en sont Bernard Bourgeois et Jacques Muglioni : d'où un hégélianisme patent et un anti-pédagogisme notable. Ce livre a un intérêt historique : il cristallise ce que l'Acireph appellera la doctrine officieuse de l'enseignement de la philosophie, et de nombreux ouvrages de pédagogie innovants des années 1990 se situeront en opposition à ce collectif.

(La meilleure et la plus virulente mise au point se trouve dans l'article de Francis Marchal : « Nouveauté ou permanence dans les débats à propos de l'enseignement philosophique », in Marchal F. (coord.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, CNDP, 1994, p.71-87.)

Le livre est conçu en deux parties.

La première réunit huit articles. Quatre abordent la question d'une « philosophie de l'école », qui permet de comprendre quelle philosophie implicite permettra à ces voix de tenir pour inutile toute réflexion didactique sur l'enseignement de la philosophie. Le passage le plus densément ahurissant revient à Muglioni dans le paragraphe intitulé « Pédagogie et philosophie » (p.33-34), qui rend bien compte de la ligne argumentative de la voix officielle. Il est de plus touchant de noter qu'en 1984 les protagonistes se posaient encore des questions comme : « quelle école pour l'enseignement philosophique ? », n'hésitant pas à affirmer avec superbe que c'est à l'école de s'adapter à la philosophie et non l'inverse – bachelardisme suspect (p.25) qui devient prétexte à refuser de considérer les conditions objectives de l'enseignement de la philosophie. Ou encore : on comprend que l'enseignement de la philosophie doit être, de manière privilégiée, penser en vue de former de futurs professeurs de philosophie !

Les quatre articles suivants s'interrogent plus techniquement sur les questions de la philosophie à l'école : programme, formation des maîtres, etc.

La seconde partie de l'ouvrage, intitulée « Débat », est une collection d'interventions courtes de nombreux professeurs – quarante-trois exactement. Travaillant en lycée ou en université, ces professeurs offrent des remarques tous azimuts qui illustrent les débats qui ont eu lieu pendant le Colloque de Sèvres de mars 1984, dont ce livre est le compte-rendu. Paradoxalement, certaines remarques, encore stimulantes, rendent cette partie moins datée que la première. Plus concrète, elle évite les grandes diatribes dogmatiques de la première partie qui, dans leur prétention à dégager une essence de l'enseignement de la philosophie, accusent plus leur contextualisation historique.

En annexe, on trouve deux textes, respectivement de Bernard Bourgeois et Jacques Muglioni, qui permettent de sentir la tonalité polémique et combattante de leurs positions (par exemple, Bourdieu est insidieusement comparé à Maurras). Il s'agit d'une « Postface » et de la reprise d'un article paru dans *Le Monde*. La place stratégique de la postface permet à Muglioni de donner la tonalité souhaitée à l'ensemble de l'ouvrage, et il répète encore quelques idées déjà lues dans son article de la première partie. L'article repris de Bourgeois, plus ouvertement hégélien que celui qu'il livre dans la première partie, est un monument d'écriture scolaire ou dissertative... édifiant à souhait ! Le plus détestable dans l'écriture des deux maîtres de l'ouvrage est cette solennité du ton, cette « la facilité un peu dramatique et théâtrale d'affirmer que le moment où ils écrivent est, au creux de la nuit, celui de la perdition la plus grande, ou, au point du jour, celui où le soleil triomphe, etc. » (Michel Foucault, « Structuralisme et poststructuralisme » (1983), *Dits & Ecrits II*, Paris, Gallimard, « Quarto », 2004, p.1267)

Le ton de ce compte-rendu, qu'on peut juger un peu virulent, s'explique par la pénibilité de la lecture de l'ouvrage, dont ces deux extraits donnent une idée :

- « La 'nouvelle école' est une *vieille rengaine*, dont les refrains majeurs avaient été déjà radicalement critiqués par un Kant ou un Hegel, pour ne citer que deux grands philosophes qui ont été aussi de grands professeurs de philosophie. » (Bernard Bourgeois, p.11) On voit mal quelle est cette nouvelle école qui traverse les siècles ! C'est comme si un mauvais historien rassemblait sous un même nom la gauche de 1792 et de 1981, alors que les déplacements de pratiques et d'idéologies rendent ces réalités très différentes. On notera de plus l'argument d'autorité : si Hegel a dit que c'est mal

- « Il n'est pas rare que, respectueux des directives reçues, les maîtres promènent les enfants, tandis que les parents leur apprennent à lire. Malgré toutes les dénégations, les prétentions éducatives de l'école rénovée expliquent pour une grande part la montée actuelle de l'ignorance. » (Jacques Muglioni, p.23) L'auteur nous explique qu'on n'apprend plus grand-chose à l'école, et qu'on a eu bien tort d'abandonner un modèle plurimillénaire d'instruction.

#### MOMENTS NOTABLES :

- BOURGEOIS Bernard, « L'école et l'enseignement philosophique, en France, aujourd'hui », p.9-16
- MUGLIONI Jacques, « Quelle école pour l'enseignement philosophique ? », p.17-34
- LAFOREST Georges, « Principes pour l'école », p.39-43
- LECHAT Jean, « Quelle philosophie pour l'école ? », p.53-65 (remarque : titre qui forme chiasme avec celui de Muglioni)
- GUEST Gérard, « La présupposition philosophique », p.79-98
- « Débat », p.99-164
- MUGLIONI Jacques, « Postface », p.171-177
- Article adressé au journal *Le Monde* en décembre 1982 « L'école, sans sa République ? », p.181-186

(e) *La grève des philosophes, Actes du colloque de Nanterre*  
« *École et philosophie* »

—  
Osiris, 1986 [1984]

Les intervenants à ce colloque en font une alternative à celui de Sèvres, qui a lieu au même moment : Derrida, Lyotard... Cet ouvrage collectif se situe donc dans la lignée de la création du GREPH et du Collège International de Philosophie donc des ouvrages (b) et (c) de la présente bibliographie. Néanmoins, il constitue une rencontre au sens fort du terme, plus qu'un acte partisan. Ainsi, Bourgeois y fait une intervention, d'ailleurs assez singulière dans le contexte du colloque, de même que Milner et Laruelle. Quoi qu'il en soit, le ton demeure celui d'une époque : entre le sentiment d'un danger institutionnel et le rappel assez abstrait des idéaux de l'enseignement de la philosophie.

La préface, signée Jacques Derrida, est reprise dans *Du droit à la philosophie*, p.511-524. Il propose sept « commandements contradictoires », puis une analyse qu'il étoffera dans un texte ultérieur : « Chaire vacante, maîtrise et magistralité » (*op. cit.*, p.343-370).

Les interventions sont souvent brillantes et donnent à penser, sans toutefois aborder des points concrets. Ainsi, l'intervention de Lyotard pose de bonnes questions sur la notion d'« acte » dans la pratique philosophique, sur le rapport entre autodidacte et idiolecte, etc. François Châtelet s'emploie à examiner l'argument le plus « habile » contre l'enseignement de la philosophie : il montre ainsi le « consensus » respectueux vis-à-vis de la philosophie qui se double du constat d'inutilité de son enseignement généralisé auprès de tous, révérence perverse qui mine finalement la philosophie dans son essence, oblitérant tout réel « choix de société ». Francine Best s'évertue à démontrer que pédagogie et savoir ne s'opposent pas : son propos est pertinent, mais on sent, dans les mille précautions de son discours, l'antipathie de l'époque pour tout ce qui relève de la pédagogie.

Bernard Bourgeois vient rappeler les points qui lui sont chers avec les atermoiements délicieux d'un style hégélien – prosélytisme courageux quand on voit toutes les critiques qui lui sont adressées dans les débats qui s'ensuivent. Milner pose une question originale, en tant que non-professeur de philosophie : pour quelle raison peut-on souhaiter un enseignement de la philosophie dans le système d'enseignement ? Il essaie alors de démontrer la vertu d'un enseignement terminal et court en fonction des critères du système d'enseignement public, et abstraction de toute considération sur la philosophie elle-même.

Bernard Baas offre quelques remarques sur l'enseignement philosophique secondaire à l'étranger et fait le constat du paradoxe entre une présence jamais égalée et une menace jamais aussi perceptible – cela donne à penser sur la légitimité des craintes et le caractère peut-être illusoire de la « menace » que tous les intervenants semblent partager. François Laruelle estime que la philosophie enseigne l'« Inenseignable » et que toute philosophie de l'éducation est déjà une science – voire pire : une technique – de l'éducation. Le laïus est symptomatique d'un néo-mysticisme creux parce que complètement abstrait qu'on rencontre souvent quand un prétendu « philosophe » s'empare d'un problème avec des outils peu affûtés.

Le propos de Jacques Rancière constitue un des intérêts majeurs de ce collectif. Dans la lignée de ses travaux de l'époque, il interroge les conditions de possibilité effectives d'un enseignement de la philosophie pour tous. Étienne Tassin propose une intervention synthétique qui renvoie dos à dos Hegel et les pédagogues pour conclure à la justesse de l'approche kantienne. L'article est clair et précis, quoi qu'on pense de la démonstration. La sobriété de la prose, ni péremptoire ni alarmiste, fait plaisir.

La seconde partie est un débat sur les sciences de l'éducation... sans grand intérêt. Malgré les précautions lors de la présentation du débat, le propos est convenu et souligne, après Hannah Arendt – citée plusieurs fois – que les sciences de l'éducation font la part belle au vécu, à la vie, à la spontanéité, ne faisant que suivre servilement les attentes nouvelles de la société. En revanche, la brève Postface constitue une excellente mise au point des débats des dix dernières années (1975-1985). Le point de vue synoptique permet de comprendre les évolutions rapides et nombreuses des réflexions sur l'enseignement de la philosophie dans une période où les velléités du politique de toucher à l'institution ont provoqué de nombreuses et diverses réactions.

MOMENTS NOTABLES :

- LYOTARD Jean-François, « Le cours philosophique », p.34-40
- CHÂTELET François, « D'un certain type d'attaque contre l'enseignement de la philosophie », p.43-48
- RANCIÈRE Jacques, « Nous qui sommes si critiques... », p.110-121
- TASSIN Étienne, « La “valeur formatrice” de la philosophie », p.144-153

(f) *Rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie  
coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida,*

—  
*in Derrida, Du droit à la philosophie, Paris, Galilée, 1990, p.619-659.*

Ce fut un symbole, en 1989, de proposer à une commission présidée par Bouveresse et Derrida d'enquêter sur l'enseignement de la philosophie et de faire des propositions. Ce sont en effet des philosophes en marge de l'institution académique – par leur refus de tous ses codes honorifiques : Derrida, ayant toujours enseigné à l'ENS ou à l'étranger, a soutenu une thèse à contrecœur et de manière subversive, Bouveresse refusera la présidence du jury de l'agrégation et finira au Collège de France. De plus, ce ralliement est un signe fort, par-delà les divergences qui peuvent opposer les deux philosophes. Notons que Jean-Jacques Rosat faisait partie de la commission : c'est lui qui sera un des acteurs principaux de l'Acireph (voir ci-dessous les occurrences, « m », « n » et « q »), mouvement qui se fera l'héritier de ce rapport, celui-ci fonctionnant comme un événement majeur qui fait le pont entre le GREPH et l'ACIREPH.

De manière très structurée, le rapport expose successivement 5 points fondamentaux, 4 principes et 7 propositions.

Parmi les 5 points fondamentaux, le premier refuse à la philosophie toute position de surplomb vis-à-vis des autres disciplines et savoirs. S'ensuit, dans le second, le souci d'une progressivité dans l'enseignement, qui s'amorcerait au moins dès la première. Le troisième point insiste sur la nécessité de principes d'évaluation clairs et lisibles pour les élèves, loin du flou artistique qui règne dans les intitulés des épreuves du baccalauréat. Le point suivant aborde la question du programme, qui devrait se scinder en un programme général et un programme spécial – le premier serait réduit à l'essentiel, et le second, changeant régulièrement, permettrait d'aborder des problématiques philosophiques précises. Enfin, le dernier point traite de la formation des enseignants du premier et second degré, qui devraient tous pouvoir bénéficier d'une formation philosophique.

Les 4 principes soulignés par le rapport reprennent, en les approfondissant, les conséquences des 5 points fondamentaux, selon un chassé-croisé un peu aléatoire. Le premier principe concerne l'extension de l'enseignement de la philosophie avant et après la Terminale – point fondamental 2. Le second principe insiste sur la transdisciplinarité en refusant toute position de surplomb à la philosophie – point fondamental 1. Le troisième principe revient sur la nécessité de choix d'évaluation, donc sur les exigences attendues des élèves, beaucoup plus clairs qu'ils ne le sont actuellement – point fondamental 3. Le quatrième principe, plus inédit, attire l'attention sur l'enseignement de la philosophie dans les filières techniques, où la situation est décrite comme inacceptable.

Les 7 propositions qui découlent de tout cela sont amenées avec autant de prudence que de souci de conséquence. Leur perspicacité et leur ampleur n'auront d'égal que la virulence des réactions à leur propos et le silence qui suivra sur ce rapport. En effet, c'est peu dire que ce rapport, pourtant prudent dans ses formulations, a suscité des réactions peu rationnelles au moment de sa parution. Pourtant, force est de constater qu'il reste un document précieux dans sa manière de poser des problèmes qui deviendront croissants au cours des vingt années qui suivront sa publication. Plus de dix ans après, deux articles de *CôtéPhilo*, la revue de l'Acireph, rendront un hommage appuyé à ce rapport qui contient déjà nombre des problèmes que le manifeste de l'ACIREPH – écrit en 2001 – souhaitera voir rouverts.

MOMENTS NOTABLES :

De ce rapport aussi bref que dense, tout mérite d'être lu et relu. Néanmoins, par-delà les nombreuses propositions concrètes et pleines de bon sens, signalons que les « premier » et « troisième » principes regorgent des vues les plus synoptiques et les plus stimulantes sur l'enseignement de la philosophie.

(g) CORNU Laurence (dir.). *Le métier d'instruire – Philosophie et pédagogie*

—  
CRDP de Poitou-Charentes, 1990

Ce collectif ne porte pas uniquement sur l'enseignement de la philosophie. L'articulation conjonctive, dans le titre, entre philosophie et pédagogie correspond plutôt au génitif classique : philosophie de la pédagogie, approche philosophique des problèmes pédagogiques. Si cet ouvrage figure néanmoins dans notre revue historique, c'est parce qu'il marque un tournant significatif à l'aune des années 1990 : il amorce la naissance d'un discours pédagogique, voire didactique, au sein d'une discipline jusque-là très frileuse sur ces questions, à savoir la philosophie.

Ce tournant se remarque d'emblée au statut des intervenants : les professeurs en IUFM en représentent la quasi-totalité. Il y a là presque un enjeu de territoire : les IUFM, nouvellement créés, mettent un pied dans un secteur largement hostile à toute pédagogie. La problématique de l'ouvrage colle de très près à la mission de ces nouveaux lieux institutionnels puisqu'elle engage une réflexion large sur ce « métier » qu'est l'enseignement. C'est donc une approche pionnière au seuil des années 1990 : prendre en compte la dimension professionnelle de l'enseignement, dimension volontiers refoulée chez les professeurs de philosophie.

Quelle place a donc la philosophie dans les interventions diverses ? L'ouvrage aborde quatre thématiques. La première interroge l'acte d'enseigner. La contribution d'Alain Vergnion se démarque par sa question originale sur les dépenses de l'enseignant – qui coûte à l'État, mais qui donne beaucoup de son corps et de son énergie.

La seconde thématique porte sur l'école publique, sujet incontournable en France avec ses déclinaisons habituelles : égalité, laïcité, citoyenneté. La table ronde autour de Jacques Rancière offre un cadre idoine à celui-ci pour préciser certaines de ses problématiques.

La troisième thématique se confronte à la notion de « culture scolaire ». Stéphane Douailler propose un bref survol de trois modèles de paysage scolaire : l'écriture est allègre et sans prétention, et l'auteur réussit à donner à penser en quelques pages.

La dernière partie s'intitule : « philosophie et formation des enseignants ». Les deux premières contributions portent directement sur l'enseignement de la philosophie. L'approche est historique : Cousin en France, l'Allemagne entre 1800 et 1850. Les deux autres interventions caractérisent bien le sens du sous-titre : on n'interroge pas l'enseignement de la philosophie, mais en quoi la philosophie peut être utile à l'enseignement.

La postface revient sur la problématique de l'ouvrage, qui porte sur la notion de « métier ».

MOMENTS NOTABLES :

- CORNU Laurence, « Le métier d'instruire », p.5-11
- VERGNIION Alain, « Penser-Dépenser », p.39-43
- RANCIÈRE Jacques (table ronde), « L'école de l'égalité en question », p.47-63
- DOUAILLER Stéphane, « Les arbres de la connaissance », p.91-95
- VERMEREN Patrice, « La philosophie au présent : le juif Spinoza », p.115-121
- SCHNEIDER Ulrich Johannes, « L'économie du savoir et l'enseignement de la philosophie en Allemagne de 1800 à 1850 », p.123-130
- BILLARD Jacques, « Philosophie, sciences humaines et pédagogie », p.131-144
- POMPOUGNAC Jean-Claude, « Institution et formation », p.145-151
- CORNU Laurence, « L'identité d'un métier », p.153-158

(h) BARANGER Patrick, BENOIT Michèle, TOZZI Michel & VINCENT Claude. *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*

—  
Paris, Hachette-CNDP, 1992

Nouvelle étape dans le processus d'ouverture de la réflexion sur l'enseignement de la philosophie, cet ouvrage représente une approche pleinement didactique, et ce n'est sans doute pas par hasard qu'il est publié dans la collection « Ressources/Formation » de chez Hachette – destinée à la formation continue ou à la professionnalisation des acteurs de l'éducation nationale. Autre indice significatif : Philippe Meirieu signe la préface intitulée « Philosophie et didactique ».

L'insistance du titre sur la portée actuelle de l'ouvrage témoigne de son souci d'instaurer un champ de réflexion sur l'enseignement de la philosophie avec les problèmes concrets et inédits qu'il doit affronter à l'ère de la massification de l'enseignement. Les auteurs sont proches de la MAFPEN et Michel Tozzi est devenu depuis un des rares théoriciens de la didactique de la philosophie.

L'ouvrage est à la fois une présentation et un programme : il présente les différents chantiers qui relèvent d'une didactique de la philosophie, chantiers qui appellent à travailler. Le premier chapitre insiste sur l'accès de plus en plus généralisé à la Terminale donc à l'enseignement de la philosophie. Dès lors, ces nouveaux publics invitent à une « réflexion sur les processus d'acquisition et d'enseignement du philosophe » – définition de « didactique de la philosophie » donnée dans le glossaire. Les deux chapitres suivants abordent des problèmes globaux sur l'apprentissage de la pensée philosophique. Le chapitre II dégage le rôle des objectifs ; le chapitre III analyse la capacité à mobiliser les trois « objectifs-noyaux » distingués. Des exemples précis de « dispositifs » sont donnés à travers des exercices. Typiques de la didactique, ces exemples permettent de se rendre compte des conséquences concrètes qu'amènent à tirer les réflexions didactiques pour la pratique du métier. Le chapitre quatrième traite des représentations des élèves qui fonctionnent comme des obstacles/outils vis-à-vis du philosophe – reprenant le leitmotiv de la pensée philosophie comme rupture avec l'opinion. Il s'agit non seulement de partir des représentations des élèves, mais de chercher à les expliciter pour pouvoir mieux les exploiter et les prendre didactiquement en compte. Car c'est en demeurant tacite que les représentations de l'opinion fonctionnent le mieux comme obstacle. Le premier rôle de l'enseignant est donc d'aider les élèves à exprimer leurs opinions – réquisit à leur dépassement. Là encore, de longues pages sont consacrées à développer un exemple. Le chapitre suivant réfléchit sur l'usage des textes comme support d'apprentissage. La recherche d'un « bon usage » des textes se développe cette fois-ci uniquement à travers deux exemples. Le chapitre VI aborde la question de l'évaluation. L'objectif est de dégager le rôle proprement pédagogique de l'évaluation, par-delà les nécessités institutionnelles et les demandes des familles. Le problème de l'évaluation offre, comme souvent, des questions intéressantes et des moments folkloriques – comme la tentative de « donner un sens » à l'échelle de note de 0 à 20...

L'ouvrage se termine avec la question de l'hétérogénéité. Écartelé entre le « postulat de l'éducabilité philosophique de tous » et le constat de nombreuses disparités bien réelles entre les élèves, le professeur de philosophie serait de plus en plus mis en difficulté par l'hétérogénéité. Le propos se résume malheureusement à « nommer la difficulté » comme dirait Bachelard. En effet, en affirmant que « aux problèmes posés par cette hétérogénéité, une réponse pédagogique nous semble adaptée : la *différenciation* de l'enseignement », les auteurs ne disent rien de plus que « face aux différences, il faut différencier. » Si le problème de l'hétérogénéité est sans doute un des plus fondamentaux – surtout d'un point de vue philosophique – on est déçu par la manière dont il est ici traité : variétés des activités, présupposés sur ce qui est plus susceptible de plaire aux filières techniques, etc. Tout ceci avec des précautions rhétoriques pieuses : « Mais attention : ceci doit s'articuler avec des *repères stabilisants* », « Mais ce n'est pas pour autant que nous allons exiger de chacun le même *niveau* », « Nous ne sacrifions pas ici à continuité "molle" entre la vie et l'école », etc. N.B. Meirieu conclut lyriquement sur le « penser par soi-même » que rend possible la philosophie (« Préface », p.10)

MOMENTS NOTABLES :

- Chapitre premier : « Les fondements d'une didactique de la philosophie », p.19-28
- Chapitre III : « L'apprentissage des processus fondamentaux de la pensée philosophique », p.37-60
- Chapitre IV : « L'émergence des représentations et leur traitement didactique », p.61-89

Glossaire, p.155-156

(i) MARCHAL Francis (coord.). *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*

—  
Paris, CNDP, 1994

L'ouvrage regroupe sept contributions. Son importance dans la réflexion sur l'enseignement de la philosophie est notable : il propose à la fois un bilan éclairé sur les trente années précédentes et des perspectives d'ouverture intéressantes. Il doit son titre à l'article de Bertrand Ogilvie, paru dans *Les Temps Modernes* en 1991, dans l'esprit duquel se situent les différentes interventions.

Ce recueil est clairement hétérodoxe par rapport au conservatisme de l'institution. Pourtant, Francis Marchal montre bien que les Journées de Sèvres de 1970 (référence « a » de notre parcours historique) engageaient une interrogation réflexive sur les pratiques de l'enseignement de la philosophie. Très institutionnelles par la nature des participants, ces Journées apparaissaient étonnamment sereines et prêtes à l'autocritique, au regard des crispations suscitées par le rapport Bouveresse-Derrida vingt ans plus tard.

L'article de Francis Marchal propose une lecture stimulante sur ce problème du devenir des prises de positions des enseignants par rapport à la réflexion sur leur pratique. Il critique ainsi de manière serrée le colloque de 1984 (référence « d » de notre parcours historique), qui représente un élan de conservatisme majeur, agencé par deux figures dominantes que sont Bourgeois et Muglioni. Marchal analyse particulièrement l'hégélianisme de ce colloque, dont Bourgeois se fait le théoricien zélé. Il remarque tout d'abord qu'une telle position, légitime en soi, dévie lorsqu'elle veut se présenter comme le seul enseignement philosophique possible de la philosophie. Ensuite, il montre les paradoxes d'un tel choix – une pensée du pédagogique *comme tel* est absent de l'hégélianisme, affirme Bourgeois – ainsi que son inquiétante inadéquation (assumée) aux conditions actuelles de l'enseignement – éloge de l'abstrait, théorie de la « massivité de la rupture », mépris des particularités, etc.

L'intervention de Francis Marchal apparaît comme le cœur de l'ouvrage et sépare deux groupes homogènes d'interventions.

Les trois premières interventions sont plus précisément didactiques, au sens où elles interrogent explicitement les conditions d'un apprentissage de la philosophie dans le contexte nouveau du secondaire français en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle. Ces interventions ont en commun d'insister sur le problème du langage et la réflexion spécifique que celui-ci nécessite dans les conditions concrètes d'enseignement de la philosophie.

Ensuite, les trois dernières interventions proposent des vues plus globales sur les enjeux institutionnels et politiques de l'enseignement de la philosophie par rapport aux traditions scolaires de la France. L'intervention de Dominique Lecourt aborde un sujet qui est cher à la tradition épistémologique française : le refus d'entériner des dualismes, aussi injustifiés que dommageables, entre la pensée philosophique et la pensée scientifique.

Cet ouvrage a le mérite de penser l'enseignement de la philosophie à la française dans son contexte à la fois historique et présent, condition première pour pouvoir problématiser ce contexte et ne pas en rester prisonnier.

MOMENTS NOTABLES :

- CORNU Laurence, « Le sens commun », p.15-33
- DEMONQUE Chantal, « Les chaînons manquants », p.35-48
- GRATALOUP Nicole, « Travail de la langue, travail de la pensée », p.49-69
- MARCHAL Francis, « Nouveauté ou permanence dans les débats à propos de l'enseignement philosophique », p.71-87
- OGILVIE Bertrand, « Évaluation et finalité des systèmes éducatifs », p.89-112
- MACHEREY Pierre, « Faire de la philosophie en France aujourd'hui », p.113-136 (repris dans Histoire de dinosaure)
- LECOURT Dominique, « Science et philosophie dans les institutions françaises », p.137-141

(j) RAFFIN Françoise (coord.). *La dissertation philosophique —  
La didactique à l'œuvre*

—  
Paris, Hachette, 1994

Cet ouvrage n'est pas une méthodologie de la dissertation. Il n'est pas non plus une interrogation critique des présupposés et des limites de la dissertation. Destiné aux professeurs de philosophie, publié par le CNDP, il laisse entendre la voie officielle de l'institution. À noter que l'ouvrage, écrit à plusieurs, n'est pas pour autant un recueil de contributions juxtaposées. L'écriture est continue, sans « signature » des chapitres.

Ainsi, c'est moins par son contenu que par son ton que l'ouvrage est intéressant. Il permet de prendre conscience d'une certaine béatitude collective vis-à-vis d'une pratique jugée *essentiellement* et *éminemment* philosophique – en dépit de l'originalité historique et géographique de cet exercice.

Après avoir proposé une définition de la dissertation en introduction (p.9), l'ouvrage se hasarde à une hypothèse forte et audacieuse : l'obstacle « unique » (*sic*) dans l'enseignement de la philosophie provient de la peur de penser des élèves. Citons longuement ce passage : « Mais, plus profondément, il nous est apparu que ces obstacles divers étaient la manifestation multiforme d'un obstacle unique autrement considérable et fondamental, présent dans l'écrasante majorité des copies, que nous appellerons, malgré la connotation psychologique de l'expression, la peur de penser. Peur en un sens naturelle et compréhensible car, pour quiconque et pas seulement pour les élèves, il est difficile de penser. C'est cette peur de la pensée qui amène les consignes données, nécessaires instruments de travail, à fonctionner comme écrans, comme alibis et devenir elles-mêmes des obstacles lorsque, loin de permettre de penser, elles servent à ne pas penser. S'accrocher aux consignes, c'est respecter les attentes supposées, faire preuve de bonne volonté, plaire à qui doit vous juger et, peut-être, vous châtier. Simultanément, l'élève ne s'engage pas, ne se risque pas, ne s'affirme pas dans sa différence, en cherchant à convaincre celui qui le lit. Dans un grand nombre de copies étudiées, il n'y a personne. Seul y est présent un conformisme qui s'appuie sur les normes proposées. Ceux qui corrigent l'épreuve de philosophie au baccalauréat en font fréquemment l'expérience et ne manquent pas de s'interroger alors sur l'enseignement dispensé. » (p.11)

Ce paragraphe recèle, d'un côté, des éléments factuels intéressants en eux-mêmes, mais d'un autre côté, on sent poindre le spectre d'une analyse condescendante. Ce que confirme la suite : « L'assurance arrogante à soutenir qu'on ne peut fonder aucune vérité est l'envers de la peur à affirmer et à défendre une vérité. » (p.12) Propos étonnant, relevant d'un dogmatisme qui n'a rien à envier au dogmatisme, prêté et supposé, des élèves. Remarquons en effet que Peirce, Duhem, Bachelard, Popper, Appel et bien d'autres ont soutenu qu'on ne peut *fonder* aucune vérité. Cartésianisme farouche des auteurs ?

Continuons plus sobrement. Comme l'indique le titre de l'ouvrage, il s'agit d'une réflexion collective sur la « dissertation philosophique. » Le choix terminologique est décisif : l'objet d'enquête de l'ouvrage n'est pas simplement la dissertation *de philosophie*, mais la dissertation *philosophique*, c'est-à-dire une forme d'écriture essentiellement philosophique. L'originalité du livre est donc celle-ci : en aucun cas il ne s'agit de se plier à un cadre scolaire, admis comme tel, et de réfléchir sur les conditions optimales d'une mise en place de cet exercice auprès des élèves. Non, l'objectif est tout autre : il s'agit de démontrer le bien-fondé de l'exercice dissertatoire, son excellence propre vis-à-vis de la pensée philosophique. Perspective de légitimation donc, qui relève de l'apologétique.

Notons au passage que la didactique, conçue comme « théorique et épistémologique », est définie en opposition à la pédagogie – définie comme savoir-faire. Néanmoins, cette distinction n'empêche pas de circonscrire nettement la *valeur* de la didactique : « la didactique de la philosophie n'entend pas se substituer à la philosophie elle-même. Elle est nécessairement seconde et cherche à penser le rapport de la philosophie à son enseignement. » Une telle précision est ambiguë : d'un côté, elle contredit le poncif « la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie », de l'autre, elle énonce comme allant de soi une secondarité qui cantonne la didactique à un problème technique d'application. De plus, il faut absolument échapper à une didactique

générale – dénoncée comme « illusion rationnelle » –, la raison invoquée étant un particularisme mou – « la philo, ce n'est pas pareil que les maths ».

En ce qui concerne le contenu de l'ouvrage, il s'ouvre sur une préface de Dina Dreyfus, inspecteur général honoraire de Philosophie à l'époque, qui est un panégyrique de la dissertation, flamboyant plus que convaincant – flamboyance qui nous vaut une belle coquille : « *Sapare aude !* » (*sic*).

La première partie reprend les grands *outils* de la dissertation. Commençant par les ambiguïtés causées par les « consignes » elles-mêmes, les auteurs abordent ensuite le problème des définitions, des exemples, des références et des distinctions conceptuelles.

La deuxième partie aborde plus spécifiquement le *sens* de l'exercice. Mais il s'agit moins d'une enquête sur le sens qu'elle a pour les élèves, que de l'affirmation d'un sens en soi : « la dissertation est expérience de l'être-au-monde, de soi-même et de la pensée. ». En bref, la dissertation a un sens hautement philosophique, et nos auteurs s'emploient à le démontrer – la récurrence de l'expression « en droit » témoigne de cette approche.

En résumé, cet ouvrage est caractéristique d'une problématisation *étroite* des difficultés de l'enseignement. Ce terme ne se veut pas une insulte, il est purement descriptif. Il signifie que l'enjeu de cette didactique de la philosophie est de résoudre les difficultés rencontrées *dans le cadre* d'un cours de philosophie en terminale. Autrement dit, il n'y a aucune problématisation du cadre lui-même. Il s'agit donc bien de didactique au sens technique du terme : on cherche des opérations qui fonctionnent comme des étais afin de pouvoir continuer à partir des mêmes principes. (cf. p.113)

*N.B.* Quelques tournures à l'emporte-pièce nuisent à la crédibilité de l'ouvrage. Face à la « maîtrise technicienne », n'oublions pas qu'il y a « la liberté » : « Nous nous adressons d'abord à des sujets libres qui ne sont que très accessoirement et très momentanément des élèves. » Ou encore : « La parole authentique est prétention à l'universel. » Pour le plaisir : « le maître ne veut rien d'autre que cette exigence d'universalité qui est déjà inscrite dans la parole de l'élève bien qu'il n'en soit pas encore pleinement conscient. » (p.113-114)

Au-delà de ce qui relève d'une rhétorique contestable, il y a aussi des glissements sur le sens même. Un seul exemple : « Parce qu'elle n'est pas une science positive, parce qu'elle ne sert à rien et qu'elle ne sert rien, la philosophie moins qu'aucune autre discipline ne peut se dérober à la tâche de produire devant témoin les gages de sa légitimité. C'est pourquoi, pensons-nous, on ne peut enseigner la philosophie sans la plus extrême attention aux élèves. » Deux difficultés notoires dans ce paragraphe : premièrement, il n'est pas sûr que la philosophie doive se justifier, car les moyens de légitimation dont elle dispose sont tous plus dangereux les uns que les autres du point de vue de la violence symbolique ; deuxièmement, l'inférence de l'extrait – « c'est pourquoi » – est très douteuse : doit-on s'intéresser aux élèves *parce qu'il* faut légitimer la philosophie ? De tels glissements de sens nous paraissent symptomatiques plus qu'anecdotiques...

(k) BECK Philippe & THOUARD Denis (coord.). *Popularité de la philosophie*

—  
ENS Éditions, 1995

Cet ouvrage ne porte pas directement sur l'enseignement de la philosophie. C'est à vrai dire un ouvrage d'histoire de la philosophie qui interroge le projet des Lumières : faire sortir la philosophie de sa réserve, toucher un plus grand nombre à venir et ne pas en rester au dialogue entre experts. De manière indirecte, il touche donc le cœur de la finalité de l'enseignement de la philosophie et de son ambition critique.

Le projet du livre part du constat que la « philosophie populaire » sert souvent aujourd'hui de notion-repoussoir, de la même manière que son opposée : la « philosophie scolastique », jugée obscure, difficile, d'un langage peu « naturel » (rare, ésotérique, oligarchique). Est-ce à dire que la première soit claire, facile et véhiculée dans une langue courante ? Tout l'intérêt de l'ouvrage est d'interroger cette dichotomie sans précision, véhicule d'une image symbolique que les philosophes se donnent ou qu'on leur donne à leur insu. L'ouvrage se divise en sept sections.

La première articule savoir et opinion. Véronique Le Ru interroge l'expression « rendre la philosophie populaire » qui apparaît souvent sous la plume des encyclopédistes. Elle montre que cet objectif passe surtout par un travail sur la langue – la terminologie – qui permet de faciliter et clarifier les échanges entre honnêtes hommes – et non de donner raison au sens commun. Michel Malherbe analyse le divorce qui s'opère entre philosophie facile et philosophie abstraite, et qui se donne bien à voir dans l'œuvre de Hume. Jugées inconciliables, ces deux approches sanctionnent la séparation entre sagesse et science.

La seconde section s'intéresse au projet allemand de la « *Popularphilosophie* ». Dominique Bourel revient sur les grands débats du XVIII<sup>e</sup> siècle qui ont vu naître des ambitions d'assouplissement de la métaphysique dogmatique et technique. Denis Thouard explore les démarches d'Ernesti et Garve dont il montre les ambiguïtés (l'un conserve le latin, l'autre associe adaptation au public avec condescendance).

La troisième section est consacrée spécifiquement à Kant, qui apparaît comme un moment charnière en ce qu'il dévoile bien toute l'ambiguïté de la philosophie populaire. Michèle Crampe-Casbanet montre l'héritage rousseauiste de Kant : la philosophie doit s'adresser au peuple et surtout pas uniquement à une élite intellectuelle. L'auteur montre cependant que Kant va plus loin que Rousseau, en refusant la figure du Dieu juste et bon qui relève de l'exercice d'une raison non critiquée. Philippe Beck distingue de son côté deux sens de l'« ouverture », donc deux sens de l'« exotérisme », elle-même prise dans une duplicité que le débat entre Moritz et Maïmon permet d'explorer. Michèle Cohen-Halimi montre que la question de la popularité relève d'une exigence morale chez Kant et d'une formation : l'autonomie de la pensée ne saurait préexister à son exercice. Jean-Marc Mouillie insiste sur la popularité essentielle de la philosophie pour Kant : le problème de la popularité ne vient pas s'ajouter de l'extérieur et accidentellement au discours philosophique puisque la philosophie y joue son identité même. En bref, cette exigence de popularité se réfère, par-delà les apories de la communication, à l'avènement de la liberté dans l'histoire.

La quatrième section, consacrée à la question du « bon sens », fait encore la part belle à Kant. Guillaume Pigéard de Gurbert analyse la connivence entre la *Philosophie du bon sens* de Boyer d'Argens et la *Critique de la raison pure*. Pierre-Henri Tavoillot revient sur la « querelle du panthéisme » qui fut l'occasion d'une transformation radicale de l'idée de philosophie populaire à travers la divergence entre Mendelssohn – approche éclairée : rendre la philosophie accessible – et Jacobi – approche historiciste : être à l'écoute du peuple – que Kant tenta de relativiser en montrant que ces deux approches partageaient bien des choses, la défense mendelssohnienne du « bon sens » préparant le terrain à l'historicisme jacobin.

La cinquième section porte sur l'idéalisme. Jean-Christophe Merle et Angeline Danaux réfléchissent sur le projet fichtéen d'écriture de nombreux ouvrages populaires, qui s'inscrit sur fond d'une critique de la « philosophie populaire » à strictement parler. Baldine Saint Girons, dans son article « Sublime et

philosophie populaire », dégage trois grandes séries de conditions pour permettre à une philosophie de fonctionner de manière populaire : une idée-force, un appui sur des facultés diverses et des implications éthiques – qui rappellent l'exigence fondamentale de la philosophie : celle d'une appréciation des valeurs de la vie quotidienne.

La sixième section analyse la notion de « peuple ». Pierre Causat rappelle la fascination de Herder pour la culture primitive des peuples « encore frustes », celle-ci ayant un intérêt non seulement ethnographique, mais de retour aux conditions originelles de l'avènement d'un discours philosophique. Valérie Séroussi fouille les archives du « socialisme vrai » – fustigé par Marx et Engels – qui fut une tentative de réconcilier l'hégélianisme et l'activisme politique en diffusant la philosophie dans les masses populaires.

La dernière section, intitulée « Varia », comprend deux articles. Natalie Depraz analyse la figure du « non-philosophe » et montrant que la condition pour accueillir un autrui « non-philosophe » est de reconnaître préalablement le « non-philosophe » en soi. François-David Sebbah interroge la phénoménologie et sa capacité à être intelligible pour un grand nombre. Il souligne le paradoxe entre, d'un côté, l'exigence d'un « retour aux choses mêmes » au sein d'un langage transparent, et de l'autre, une impression de *jargon* à la lecture des textes phénoménologiques.

Enfin, un dossier fort utile regroupe quelques textes courts et importants qui témoignent de cette « philosophie populaire » en acte aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles – d'Addison, Algarotti, Diderot, Ernesti, Mendelssohn, Moritz, Maïmon, Mme de Staël et Heine.

Parmi ces nombreuses interventions, souvent passionnantes, certaines suscitent directement une réflexion sur l'enseignement de la philosophie. Relevons donc les articles qui nous paraissent les plus stimulants, qu'on pourrait séparer en deux types d'apport. Certains articles explorent des concepts opératoires sur la nature du discours philosophique par rapport aux modalités de la pensée populaire – tension directement vécue dans les interactions de la classe. (Malherbe, Tavoillot, Depraz, Sebbah) D'autres interrogent la finalité de la communication publique de la philosophie et sa pratique effective par un plus grand nombre : cette perspective pose la question radicale du « pour quoi enseigner la philosophie ? » (Le Ru, Cohen-Halimi, Mouillie, Saint Girons)

#### MOMENTS NOTABLES :

- LE RU Véronique, « La valeur d'un mot d'ordre : rendre la philosophie populaire », p.53-63.
- MALHERBE Michel, « Philosophie facile et philosophie abstraite au 18<sup>e</sup> siècle », p.65-86.
- COHEN-HALIMI Michèle, « publicité et popularité chez Kant », p.147-165.
- MOUILLIE Jean-Marc, « L'adresse de la raison. (Kant, la popularité ou la possibilité de la philosophie) », p.167-206.
- SAINT GIRONS Baldine, « Sublime et philosophie populaire », p.269-281.
- DEPRAZ Natalie, « Le non-philosophe, une figure de l'altérité radicale ? », p.315-332.
- SEBBAH François-David, « La phénoménologie peut-elle être populaire ? », p.333-346.

(I) GALICHET François (dir.). *Enseigner la philosophie. Pourquoi ?  
Comment ?*

—  
Strasbourg, CRDP d'Alsace, 1997

L'ouvrage aborde les questions de l'enseignement de la philosophie en s'inscrivant dans une double lignée.

La première est celle de la philosophie elle-même, qui problématise ses propres prétentions au savoir absolu et terminal pensé comme couronnement. Cette mise en cause philosophique met en évidence une confusion entre le statut institutionnel, responsable d'une certaine mythologie de la profession, et ses effets réels possibles qu'on serait en droit d'attendre d'elle. Cette critique philosophique invite donc à une pratique plus modeste, plus interrogative de la philosophie. François Galichet rend alors hommage à la démarche du GREPH et à Jacques Derrida. Mais, remarque justement Galichet, le GREPH ne se préoccupait pas de pédagogie à proprement parler : « on peut même dire que si elle contestait la doctrine de l'inspection générale sur bien des points, elle partageait avec elle l'idée que la philosophie ne peut tirer que d'elle-même, de ses propres fins et de ses propres exigences, sa pédagogie. »

C'est pourquoi l'ouvrage se revendique d'une seconde lignée qui va contester ce consensus, cet aveuglement aux problèmes proprement didactiques de l'enseignement de la philosophie. D'où l'importance des sciences de l'éducation, notamment du courant « didacticien » qui s'est formé autour des travaux de Michel Tozzi, et qui vient battre en brèche l'idée d'autosuffisance didactique et le mythe héroïque du professeur de philosophie solitaire et auteur de ses cours.

À l'aune de ce double héritage, les articles adoptent une position souvent éclairante. Jérôme Boulanger propose une analyse du débat qui oppose les philosophes aux didacticiens du philosophe. Il montre que ce débat n'est pas philosophique, mais trouve son origine dans l'opposition entre deux figures du maître liées au paradoxe de la *mimésis*. Cette revue est particulièrement éclairante pour comprendre et désamorcer les passions et l'irrationalité de débats souvent violents. François Galichet essaie de trouver un appui chez Kant pour fonder une pédagogie du jugement réfléchissant et clarifier les débats actuels en distinguant quatre logiques de l'enseignement philosophique. Il fournit un outil d'analyse très intéressant qui permet de distinguer les modalités et objectifs divers des pédagogies que chacun met en place plus ou moins consciemment. Yveline Fumat tente d'élucider les relations encore très conflictuelles entre la philosophie et les sciences de l'éducation ; elle essaie pour cela de dégager le type de scientificité des sciences de l'éducation et réfute les clichés de technicisme et de manipulation dont les affublent volontiers les philosophes. De son côté, Michel Tozzi propose un exemple concret avec la conceptualisation de la notion de liberté. Enfin, Mark Sherringham offre un éclairage étranger en exposant les travaux de Matthew Lipman sur l'enseignement de la philosophie aux enfants.

MOMENTS NOTABLES :

- BOULANGER Jérôme, « Pour ou contre une didactique du philosophe ? », p.11-35
- GALICHET François, « Quel fondement pour une didactique de la philosophie ? », p.37-61
- FUMAT Yveline, « Les rapports difficiles des sciences de l'éducation et de la philosophie », p.63-75
- TOZZI Michel, « Didactiser l'apprentissage du philosophe ? », p.77-92

(m) ACIREPH. *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*

—  
mars 2001

Le *Manifeste* se propose de « dresser publiquement *un état des lieux de la philosophie scolaire en France et dégager des objets de réflexion et de travail.* » 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.).

Repris dans *Les connaissances & la pensée*, Paris, Bréal, 2003, p.249-268  
(voir ci-dessous en « **q** »).

En ligne sur le site de l'Acireph : <http://www.acireph.org/1%20ASSOCIATION/Manifeste.php>

## (n) *Enseigner la philosophie aujourd'hui : pratiques et devenirs*

—

### Actes du 1<sup>er</sup> colloque de l'Acireph, CRDP Languedoc-Roussillon, 2001

Ce recueil inaugure les rencontres annuelles que l'ACIREPH met en place depuis 1999. Sans thème particulier, ce colloque se voulait avant tout un grand bilan sur les pratiques actuelles, en vue de penser l'enseignement de la philosophie à venir. L'ensemble se place sous le ton d'une abolition joyeuse de quelques idées reçues : « La philosophie, une exception française ? Idée reçue démentie par les témoignages de sa vitalité à l'étranger, en Europe et ailleurs. Une discipline inéluctablement 'terminale' ? Là encore, les exemples étrangers et des expérimentations françaises montrent qu'on peut parfaitement la faire pratiquer plus tôt. La philosophie autarcique, repliée sur elle-même ? On lira au contraire ici comment elle s'enrichit dans les classes du contact avec le français, les sciences ou le droit. Enfin, une discipline enfermée dans une pédagogie unique, rivée une fois pour toutes aux mêmes exercices canoniques ? Les recherches et les propositions concrètes, menées et validées sur le terrain, prouvent le contraire. »

L'ouvrage est composé d'un nombre impressionnant d'articles – trente-trois. Ceux-ci se divisent en quatre parties.

La première s'intitule : « L'enseignement de la philosophie aujourd'hui : finalités, lieux, acteurs ». La première contribution, due à Jacques Rancière, donne le ton : une volonté forte de penser l'enseignement de la philosophie par-delà les préjugés et les crispations orthodoxes d'une certaine tradition française.

Les deuxième et troisième parties abordent des questions de didactique – respectivement celle de l'écriture philosophique et celles de la lecture et du débat.

La dernière partie est une ouverture vers d'autres pratiques, la plupart au travers du prisme, toujours stimulant, de l'altérité – à noter par exemple le recueil d'une « Table ronde » sur « L'enseignement de la philosophie à l'étranger ». Cette dernière partie illustre une tendance récente de la réflexion française sur l'enseignement de la philosophie : elle sort d'un certain centrisme national et s'instruit des pratiques étrangères – on retrouvera un intérêt régulier à cette altérité des modèles institutionnels de l'enseignement de la philosophie dans la revue de l'ACIREPH, *CôtéPhilo*, qui y consacre une rubrique.

L'ouvrage donne une riche idée des nombreuses pistes de réflexion sur l'enseignement de la philosophie. Il est une belle illustration des nombreux chantiers auxquels invite le Manifeste de l'ACIREPH – les perspectives sont vastes : didactiques, épistémologiques, critiques, politiques, éthiques, et cetera. Elles ont en commun un faible souci de l'orthodoxie.

#### MOMENTS NOTABLES :

- RANCIÈRE Jacques, « Y a-t-il un enseignement élémentaire en philosophie ? », p.23-30
- VERGEADE Michèle, « Les professeurs de philosophie et leur culture », p.35-40
- PINTO Louis, « Penser aussi loin que possible ? », p.41-45
- PETTIER Jean-Charles, « Faut-il pratiquer la philosophie avec des élèves en grande difficulté scolaire ? », p.67-78
- Table ronde : l'enseignement de la philosophie à l'étranger, p.85-114
- CHENET Françoise, « Littérature et philosophie : démêlés », p.117-124
- COSTANTINI Dominique, « Réinvestir les apprentissages littéraires pour aider à la lecture philosophique », p.133-136
- RAYOU Patrick, « La dissertation, forme scolaire, épreuve et métier », p.142-147
- GRATALOUP Nicole, « Que peut-on entendre par "méthodologie de la dissertation" ? », p.165-174
- DE PASQUALE Mario, « L'enseignement de la philosophie, la pluralité des jeux et des langages », p.185-190

(o) COLLECTIF (R.E.P.). *Pour un avenir de l'enseignement de la philosophie*

—  
Paris, Éd. L'Harmattan, 2001

L'ouvrage est une publication de l'association « Réflexion sur l'Enseignement de la Philosophie » et s'inscrit dans un contexte singulier : celui des annonces de réforme au tournant du siècle. Il y est question de l'« urgence de la situation » et d'une discipline « en péril, qui est de ne plus pouvoir comme telle exister. » Ce ton alarmiste fait de l'ouvrage un matériau historiquement instructif – de plus, il contient en annexes le programme de 1973, la critique du projet du G.D.T Dagognet par le CNP et le programme de 2001. En revanche, son ton polémique le rend un peu désuet avec le recul.

L'ouvrage est écrit par des professeurs de philosophie, soucieux de débattre publiquement d'une question qu'ils jugent essentielle dans la pratique de leur métier : le programme. Offusqué par le programme de 2001 sur le fond et sur la forme – « ce nouveau programme qui n'avait pas été soumis à la consultation des professeurs de philosophie » –, le collectif d'auteurs propose des « éléments pour une réflexion », précédés d'un historique.

Dans le premier item, intitulé « historique », la première intervention critique les conclusions du CNP dirigé par Luc Ferry – qui serait un nivellement par le bas. C'est un peu une critique de la critique, une défense du projet Dagognet contre le projet Ferry-Renaut, qui a finalement gagné temporairement – au moment de la publication de l'ouvrage. On trouve dans ce texte toutes les peurs et les « exigences » du professeur de philosophie : importance de l'histoire de la philosophie, refus de tout ce qui est seulement informatif et produirait des élèves-perroquets, noblesse du professeur auteur de son cours, *et cetera*. Dans le second article, « La défense de la philosophie au lycée », l'auteur s'en prend à Alain Renaut et déconstruit son discours virulent prononcé en Sorbonne le 10 mars 1999 contre la profession. Ces deux textes sont présentés comme ce qui a permis la création de l'association en cristallisant un point de vue commun à ses membres.

La seconde partie, la plus importante, est composée de six interventions critiques et réflexives.

Francesca Ferré remet en cause le diagnostic de crise établi par les réformateurs. Elle renvoie à la capacité des professeurs de s'adapter au programme, et conteste ainsi la capacité d'un nouveau programme à résoudre les problèmes de l'enseignement de la philosophie – croire en cela relève de la « bêtise » nous apprend l'auteur. Jean-Louis Lanher interroge la notion de « programme légitime » et construit son propos contre l'idée que la légitimité proviendrait du « projet d'une culture commune. » Frédéric Brunet critique plus radicalement la notion de programme institué politiquement. Yvan Gillier explore les fondements de l'autorité intellectuelle à travers deux démarches : se mettre à l'écoute du mouvement de la pensée, soumettre la pensée aux formes d'un mandement. Francesca Ferré fait un éloge de la dissertation, dont elle estime la capacité évaluative comme très fiable ; elle explique de plus que confondre la dissertation avec l'argumentation est contre nature et montre qu'on n'a rien compris à ce qu'est une dissertation... Claude Molzino est fier d'être conservateur parce que « penser est conserver » et se méfie du « progressisme démocratique » qui sonne comme un discours médiatique complaisant.

Bref, on l'aura compris, ce livre donne à voir une perspective sur le corps de professeurs de philosophie : celle qui fut en désaccord avec le programme Renaut et Ferry – ainsi qu'avec le projet de l'ACIREPH. Les arguments qui sont proposés permettent de comprendre ce qui peut déranger dans l'insistance sur les problèmes et l'argumentation, ainsi que le rapport à un savoir non philosophique dans l'enseignement de la philosophie. Ou pourquoi le changement et l'alternative apparaissent comme des trahisons.

MOMENTS NOTABLES :

- LANHER Jean-Louis, « Qu'est-ce qu'un programme de philosophie légitime ? », p.59-65
- GILLIER Yvan, « Un appétit de philosophie », p.85-98

## (p) *Nouvelles pratiques philosophiques en classe*

—  
CRDP de Bretagne, 2002

Cet ouvrage relève de la didactique de la philosophie. Les contributions abordent des problèmes variés sur des dispositifs précis au sein de la classe. Il ne faut pas se méprendre sur cette expression : les réflexions proposées dépassent le cadre institutionnel pour mieux interroger les pratiques dans toute leur diversité et leur possibilité. Comme le dit la directrice de l'INRP qui préface l'ouvrage : « c'est seulement au fil du texte que la référence à la classe s'avère peu conformiste, puisqu'elle renvoie non pas aux terminales de l'enseignement général, mais à des espaces ou à des niveaux où la philosophie est pour le moins inhabituelle : le lycée professionnel, l'école primaire, les sections réservées à l'adaptation et à l'intégration scolaires. »

Le positionnement théorique est plus celui des « solutions concrètes » que des analyses de fond. La tendance didactique de l'ouvrage est clairement assumée : on réfléchit à des « dispositifs rigoureux » et une exigence éthique de collaborations entre « enseignant, philosophe et animateur ». La dimension politique est d'amener l'élève à prendre en compte sa place d'acteur dans la société de communication : d'où l'orientation privilégiée vers les élèves jeunes ou en difficulté.

Cependant, l'ouvrage n'est pas un recueil de « recettes et méthodes » en classe. Il s'articule plutôt en deux points : des principes directeurs et des témoignages, qui correspondent aux deux parties du livre intitulées respectivement : « Enjeux et principes » et « Mises en place de pratiques ».

Première partie. L'article de Michel Tozzi revient sur le problème de l'âge du philosophe et souligne ce paradoxe : si les enfants ne disposent pas des outils logiques nécessaires à une certaine pratique exigeante de la philosophie, au moins font-ils preuve d'un questionnement intense, chose devenue si rare chez les élèves en fin de secondaire. Les interventions de Brenifer et Pettier sont trop courtes pour proposer autre chose que des distinctions trop schématiques ou des bonnes intentions. L'article de Bruno Magret est incontestablement l'apport le plus frais dans cette première partie : à partir de sa distinction entre « philosophie agoraïque » et « philosophie universitaire », ses cours proposés sur la notion de ludique et le rôle possible de la philosophie dans les prisons sont stimulants.

Seconde partie. Par la diversité de ses contributions, cette partie relève du *panorama* – dix signatures pour moins de 60 pages. Plutôt que des études à proprement parler, elle nous propose des suggestions variées qui donnent à penser – sur la base du témoignage d'expériences locales, telle la mise en place d'un « temps philo » dans une 5<sup>e</sup> SEGPA, dont les enjeux, les difficultés et les joies qu'il a suscités sont instructifs.

Derrière ces enquêtes et ces témoignages sur les nouvelles pratiques, le problème structurant est celui de l'accessibilité *en général* de la philosophie. Les divers aspects du problème apparaissent à travers les thèmes des différentes interventions : rôle du débat, possibilité de la vulgarisation philosophique, utilité des médiations – l'art par exemple –, importance de l'écoute attentive, *et cetera*.

### MOMENTS NOTABLES :

- TOZZI Michel, « Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie », p.15-22
- MAGRET Bruno, « Tradition de l'Agora et exclusion », p.35-42
- AURIAC-PEYRONNET Emmanuèle, « L'écoute dans la discussion philosophique », p.65-71
- DOUZAMY-BLACHÈRE M.-C., « Temps philo et élèves en difficulté, ou comment communiquer pour développer un esprit critique », p.113-120

(q) COSPÉREC Serge & ROSAT Jean-Jacques (coord.). *Les connaissances & la pensée. Quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ?*

—  
Actes du 4<sup>e</sup> colloque de l'Acireph, Paris, Bréal, 2003

L'ouvrage est constitué de quatre parties.

La première, intitulée « Quand les sciences changent », réunit deux textes de « spécialistes » qui informent sur l'état actuel de l'anthropologie (Descola) et des sciences cognitives (Andler).

La seconde, intitulée « Connaître pour philosopher », pose la question de l'articulation entre connaissances non philosophiques et philosophie, c'est-à-dire l'utilisation des savoirs positifs dans le cours de philosophie. L'intervention de Kérimel est un témoignage d'interdisciplinarité avec un professeur de physique. L'article de Grataloup est aussi un témoignage sur la manière d'utiliser la psychanalyse pour traiter la notion de l'inconscient. Les articles de Marchal et Potte-Bonneville méritent une mention particulière. Ce sont de très stimulantes réflexions pédagogiques. Marchal essaie de concevoir ce que serait un « obstacle pédagogique » en philosophie, en le distinguant des obstacles proprement philosophiques, des obstacles didactiques et des obstacles sociologiques. Le fil directeur est la question du langage animal et de la possibilité de recourir à l'éthologie pour lever les obstacles pédagogiques que pose la question du langage dans le cours de philosophie. Potte-Bonneville apporte une salutaire réflexion critique sur la manière dont le colloque pose le problème d'une articulation entre savoir et philosophie – en faisant valoir que cette distinction n'a peut-être pas lieu d'exister. À l'aide de Foucault, l'auteur analyse de manière très intéressante le renversement qui s'est opéré depuis le programme de 1973 jusqu'à entraîner un renfermement sur soi de l'enseignement de la philosophie, opposant sa démarche réflexive à la positivité des autres savoirs.

La troisième partie est interne à la philosophie : elle explore les fissures internes qui semblent exister entre, par exemple, l'histoire de la philosophie comme savoir et la philosophie comme réflexion (Rosat, Malkassian), le vocabulaire philosophique comme savoir indispensable à la pratique de la philosophie (Victorri), la place de l'argumentation dans le cours de philosophie (Chomiène). Les articles de cette troisième partie ont l'avantage de ne pas faire dans la langue de bois : dans la lignée du Manifeste de l'Acireph, ils analysent principalement la confusion actuelle due à un programme très confus. De ce point de vue, Rosat analyse les antinomies entre insistance sur les problèmes et révérence pour quelques auteurs canoniques ; Victorri explore le travail et les interrogations qui pourraient être faits sur les définitions, malgré le caractère scolaire de la chose ; Chomiène se demande en quoi un enseignement de l'argumentation pour elle-même serait salutaire pour former vraiment les élèves à ce qu'on exige d'eux. Malkassian offre un regard extérieur en rappelant l'histoire institutionnelle de la discipline en Italie, son évolution actuelle et les débats que cela suscite.

La dernière partie est constituée par une seule intervention, celle de Claudien Tiercelin qui venait de passer plusieurs années à la présidence du jury de l'agrégation – qui ne fut pas sans quelques incidents, dus à la crispation de certains. Tiercelin aborde la question de la formation et des concours de l'enseignement. Les réflexions qu'elle fait et la discussion qui s'ensuit constituent un document rare, trop rare, où sont abordées des questions légitimes et parfaitement pertinentes sur la manière dont les futurs professeurs sont préparés à leur future tâche.

Enfin, l'ouvrage offre en annexe le *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie de l'Acireph* qui constitue une excellente synthèse de la situation de l'enseignement de la philosophie au début du vingt et unième siècle et suggère des pistes de recherches – des « chantiers » – assurément nécessaires pour penser collectivement des questions qui ont trop souvent relevé de l'officieux, voire du tabou.

MOMENTS NOTABLES :

- MARCHAL Alain, « L'éthologie au secours du philosophe. Obstacle épistémologique et documents scientifiques », p.109-119.
- POTTE-BONNEVILLE Matthieu, « Philosophie et savoirs : notes pour une archéologie », p.137-152.
- ROSAT Jean-Jacques, « La philosophie, ça s'apprend aussi. Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », p.155-179.
- VICTORRI Cécile, « Le vocabulaire philosophique est-il un savoir ? Apprendre les mots de la pensée », p.181-194.
- CHOMIÈNE Gérard, « Comment apprendre à raisonner ? La logique de l'argumentation dans le cours de philosophie », p.195-205.
- TIERCELIN Claudine, « Quelle formation pour les professeurs de philosophie ? », p.223-246.
- Annexe : *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, mars 2001, p.249-268.

(r) FERRARI Jean, KEMP Peter, EVANS David & ROBINET-BRUYÈRE Nelly (dir.). *Socrate pour tous. Enseigner la philosophie aux non-philosophes*

—  
Paris, Vrin, 2003

Ce volume rassemble des communications présentées au colloque sur « L'Enseignement de la Philosophie aux non-philosophes » organisé par la *Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie*. C'est donc un ouvrage bilingue, avec des articles en français, d'autres en anglais.

Suivant l'intitulé, les interventions abordent l'enseignement de la philosophie à des publics non étudiants : enfants, ingénieurs, adultes, *et cetera*. C'est ce que certains appellent l'enseignement de la philosophie « dans la cité ». Notons tout de suite l'ambiguïté latente du terme générique « non-philosophes » : les élèves du secondaire ne sont-ils pas de tels non-philosophes ? les étudiants en philosophie ne sont-ils pas eux-mêmes des non-philosophes ? de même des professeurs de philosophie... Il est dommage que ne soit presque jamais interrogée cette pseudo-évidence que les non-philosophes sont des individus socialement et « générationnellement » éloignés du cours de philosophie au lycée ou à l'université.

Il est sans doute même dangereux d'identifier les « philosophes » à « ceux qui se destinent à des études philosophiques, voire à enseigner la philosophie » ! (p.209) D'abord, les études de philosophie mènent vers des métiers très divers. Mais surtout, penser que « philosopher » est « passer un concours de l'enseignement pour enseigner la philosophie » risque de conduire à la pire illusion que l'on pourrait nommer « l'endogamie institutionnelle » et qui constituerait à penser que l'enseignement de la philosophie trouve sa plus haute noblesse lorsqu'il forme des futurs enseignants de philosophie. Monstrueuse consanguinité.

De ce point de vue, deux articles questionnent plus explicitement ce problème. Nelly Robinet-Bruyère (11) offre un article virulent qui brosse un franc portrait de la situation française et du rôle de l'enseignement de la philosophie en Terminale, ses mythes, ses contradictions. Elle présente ensuite quelques expériences novatrices d'enseignement de la philosophie à des « non-spécialistes » ! La terminologie choisie montre la distanciation vis-à-vis de l'ambiguïté de la catégorie de « non-philosophes ». Anne-Marie Eggert Olsen (14) essaie de penser l'apport de l'enseignement de la philosophie à ceux qui le rencontrent pour la première fois. Elle interroge cette première fois, distinguant les cas où elle est aussi l'unique fois, et ceux où elle est le début d'un processus plus long – institutionnel *ou non*. Dès lors, le terme de « non-philosophes » désignerait ceux qui reçoivent un enseignement qu'ils vivent comme une expérience fugitive un peu étrange.

Les autres interventions donnent un aperçu intéressant de diverses expériences qui ont lieu en Europe – surtout au Danemark. Les articles se succédant sans vraiment de logique, ni n'étant regroupés sous des items génériques, je les regrouperais dans cinq catégories. Certaines interventions abordent le problème d'un enseignement de la philosophie délivré aux publics jugés *a priori* non aptes ou non intéressés : enfants, scientifiques, etc. (1, 7, 9, 10) D'autres racontent des expériences d'enseignement de la philosophie aux travailleurs, relevant de la formation continue : ingénieurs, hommes d'affaires. (5, 6) Une troisième catégorie d'interventions concerne l'enseignement de la philosophie aux adultes, répondant apparemment à une demande d'interrogation existentielle. (4, 8) Trois articles questionnent ce qu'on pourrait appeler le « rôle du "philosophe" dans la cité ». (2, 3, 12) Enfin, quelques interventions, plus érudites, relèvent de l'histoire de la philosophie – s'intéressant au personnage de Socrate pour deux d'entre eux. (13, 15, 16)

#### MOMENTS NOTABLES :

- NIELSEN Birthe, « L'enseignement de la philosophie et de l'éthique aux adultes à mi-chemin de la vie », p.33-47
- ROBINET-BRUYÈRE Nelly, « Quand Descartes sort de son poêle (Une pratique féconde sans but reproductif) », p.127-144
- EGGERT OLSEN Anne-Marie, « Must we always begin with Thales or "The beginning is more than half of the whole" ? », p.181-190
- VASE FRANDSEN Henrik, « Philosophie entre divertissement et édification », p.191-205

(s) GUILPAIN Geneviève (dir.). *Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie*

—  
CRDP des Pays de la Loire, 2005

L'ouvrage est le fruit d'un travail sur plusieurs années d'un GRAF de philosophie – les Groupes de Recherche Action Formation ont été mis en place par l'IUFM des Pays de la Loire. Ses acteurs se sentent proches des thématiques et des positions qui sont celles de l'Acireph. Les réussites de cette aventure de trois ans aboutissent à une conclusion très claire : « Nous espérons que cet ouvrage contribuera efficacement à faire entendre et reconnaître ce besoin de lieux d'échange et de réseaux de travail entre professeurs de philosophie. » Ce qui signifie la création d'Ireph.

N'ayant pas peur de la didactique, les participants de l'ouvrage ont partagé des expériences, des interrogations, n'hésitant pas à exposer leurs divergences, toujours sur un mode problématisant – et non polémique. C'est dire qu'il ne s'agit pas d'un manuel de « recettes », manière dont on caricature parfois les ouvrages de didactiques.

C'est un ouvrage des petits matins plus que des grands soirs. Ainsi peut-on lire dans l'introduction : « ce qui nous a réunis au cours de ces trois ans, qui furent aussi trois ans de fortes interrogations sur la question des programmes, ce fut la certitude que les changements attendus dans notre discipline viendraient, non pas de telle ou telle révolution programmatique, mais d'un échange et d'une réflexion sur la diversité de nos pratiques. »

Ce collectif est composé de quatre parties.

La première est consacrée à la lecture et l'écriture philosophiques. On y trouve des analyses d'expériences d'atelier d'écriture, une pratique de la lecture active, une réflexion sur la notion de consignes. « Précisons que si l'entrée est résolument pratique, il ne s'agit aucunement de recettes mécaniques et simplistes : le souci didactique ne contrarie nullement l'exigence intellectuelle et culturelle, loin de là. La présentation des exercices s'accompagne d'une réflexion sur leur sens et leurs limites. », comme le dit très bien un article de *CôtéPhilo* consacré à cet ouvrage.

La seconde partie porte sur les épreuves d'examen, à partir du constat de ce paradoxe originel : la technicité des exercices scolaires, ayant un code propre, et l'exhortation à penser par soi-même.

La troisième partie aborde le problème de l'étude des œuvres complètes. Il ne s'agit pas seulement d'envisager les meilleures conditions d'analyse d'un livre de philosophie, mais de voir aussi quel couplage on peut faire avec d'autres objectifs du programme. Ainsi, un article très intéressant de Marc Amiot explore le *Phèdre* de Platon comme un guide pour la dissertation.

La dernière partie affronte la fameuse transdisciplinarité. Littérature, mathématique et physique sont les trois disciplines sur l'enquête les auteurs enquêtent. On mesure toutefois que, sur ce terrain, il reste beaucoup à faire. Les conditions d'enseignement ne facilitent probablement guère ce genre de travail – par ailleurs très exigeant.

Cet ouvrage est essentiellement destiné aux professeurs de philosophie. On y trouve en effet à la fois des pistes de réflexion pour la construction concrète des cours de philosophie, ainsi que des témoignages précieux, qui permettent d'enrichir un matériau empirique souvent pauvre et restreint à l'expérience personnelle dans ce métier – les professeurs de philosophie étant souvent peu loquaces sur les aventures et surtout les mésaventures vécues dans leurs classes.

*N.B.* Voici un extrait de l'article élogieux écrit dans *CôtéPhilo* sur cet ouvrage, exemple réussi de formation continue selon son auteur : « Il faut souligner le caractère exceptionnel du travail accompli par ce « GRAF » de philosophie. On ne peut que regretter qu'il soit si peu encouragé et soutenu par l'institution, car c'est bien de la formation continue des professeurs de philosophie qu'il s'agit, d'une formation continue qui soit autre chose que l'exposé de quelque canonique, exemplaire et vertigineuse « leçon » pétrie d'érudition et d'acrobaties « conceptuelles » devant un public passif réduit à l'admiration ou à l'ennui. On a au contraire, ici, l'exemple de ce que pourrait être une formation « entre pairs », fondée sur les pratiques quotidiennes d'une classe de philosophie et dont l'humilité apparente n'enlève rien à l'ambition : faire faire de la philosophie aux élèves, les aider à surmonter les obstacles qui pourraient les rebuter ou les décontenancer, trouver les moyens de les conduire au cheminement philosophique, sans les perdre et sans démagogie non plus. »

MOMENTS NOTABLES :

- BOULMER Dominique, « Qu'est-ce qu'un GRAF de philosophie ? », p.11-16
- GUILPAIN Geneviève, « Apprendre à philosopher ? », p.24-33
- AMIOT Marc, « Le Phèdre de Platon : guide de la dissertation », p.156-172

—  
Chroniques sociales, 2005

« Comment donner à l'enseignement de la philosophie toute sa valeur formatrice et émancipatrice, et ainsi contribuer à sa démocratisation ? Comment faire face aux évolutions des élèves tout en maintenant des exigences intellectuelles élevées ? Comment permettre à chacun de découvrir en soi, avec les autres, des capacités de réflexions nouvelles ? » Fruit d'un travail véritablement collectif, l'ouvrage oscille entre analyse théorique sur le sens politique et épistémique de l'enseignement de la philosophie, des problématisations pédagogiques et des propositions didactiques concrètes et pratiquées (les « démarches », comme le colloque par exemple).

L'ouvrage est extrêmement stimulant et donne à voir une chose rare dans la corporation des professeurs de philosophie : le fruit d'échanges entre collègues, d'essais, de tentatives qui se risquent à l'épreuve de la réalité sans autre ambition que de se confronter à leurs effets véritables : qu'est-ce que tel dispositif fait aux élèves ? Leur donne-t-il à penser ? Que se passe-t-il avec cette mise en situation ?

La richesse et le foisonnement de l'ouvrage mérite qu'on rapporte le sommaire exhaustivement. Il est impossible de rendre compte de l'ouvrage tant la variété des thématiques abordées et des matériaux proposés ambitionne d'être un panorama presque complet des problèmes qui se posent à l'enseignement de la philosophie. Les articles sont cependant fort inégaux : certains sont très stimulants et donnent à voir des propositions rarement lues en didactique de la philosophie, d'autres peuvent agacer par un enthousiasme non critique qui laisse entrevoir, entre deux bonnes idées, des présupposés qui ne vont pas de soi. Mais c'est sans doute le revers inévitable d'une volonté farouche de prospecter vers des terres inconnues de l'imaginaire pédagogique.

**Chapitre 1 : Amorcer, susciter l'intérêt**

- CUEILLE Julien, « Refus de philosopher ou demande de philosophie ? »
- GRATALOUP Nicole, « Entrer dans l'activité philosophique par les chemins de sa propre histoire »
- FOUILLOUD Colette, « Penser, philosopher, un début d'année scolaire en terminale littéraire »
- BALACEANU Hélène, « Un premier cours : l'âme et le corps »

**Chapitre 2 : Construire des parcours**

- GUILPAIN Geneviève, « Les ambivalences d'un programme de philosophie : un même souci, une pluralité de parcours »
- DEGOY Hélène, « La problématisation du programme »
- DEGOY Hélène, « Exemple d'un commencement : le cours sur « nature et culture » »
- SOUBIRAN Michel, « Faire connaissance avec une œuvre : Labyrinthe-Éthique »
- DEGOY Hélène, « La lecture d'une œuvre en Terminale : l'Éthique de Spinoza »

**Chapitre 3 : Se confronter aux textes et aux concepts**

- VICTORRI Cécile, « Y a-t-il du savoir en philosophie ? »
- GRATALOUP Nicole, « Deux formes de débat oral en classe : le colloque des philosophes et le procès »
- DEGOY Hélène, « Le colloque Descartes : je cherche donc je philosophe »
- CUEILLE Julien, « Une démarche de lecture collective : « le défi » »
- TRICLOT Mathieu, « La récréation de texte »
- BILLARD, Claude et GUILPAIN Geneviève, « Le procès de Galilée »

**Chapitre 4 : Écrire**

- GRATALOUP Nicole, « La question de l'écriture en philosophie »
- Travail collectif, « Un atelier d'écriture en philosophie »
- Travail collectif, « Boîte à outils d'écriture philosophique »
- DEGOY Hélène, « De l'écriture à la réécriture »

**Chapitre 5 : Discuter**

- CUEILLE Julien, « Le travail de l'enjeu »
- TOZZI Michel, « L'approche philosophique et didactique de la discussion philosophique »
- PETTIER Jean-Charles, « Prendre en compte l'élève, un travail oral collectif par la mise en débat »

**Chapitre 6 : Construire des outils**

- VICTORRI Cécile, « Une expérience de travail méthodologique »
- GRATALOUP Nicole, « Les aventures de la pensée dans l'écriture : que fait un élève quand il écrit une dissertation ? »
- DEGOY Hélène, « Une pratique de soutien en philosophie : comment individualiser l'enseignement ? »
- VICTORRI Cécile, « Brouillons et réécriture : suivre le travail des élèves »

**Chapitre 7 : Évaluer**

- GUILPAIN Geneviève, « L'évaluation en questions »
- GRATALOUP Nicole, « Les fonctions et les limites des grilles d'évaluation »
- DUTOO Gaëlle, « Une expérience de correction commune des copies »

**Chapitre 8 : Croiser les disciplines**

- GRATALOUP Nicole, « Histoire personnelle, histoire familiale, Histoire »
- DEGOY Hélène, « Philosopher en Seconde dans les cours de français, de géographie, et de physique »
- MARTINE Joël, « La visite des ateliers comme moment d'une réflexion sur la technique »
- CORDESSE-MAROT Sylvie, « Les sciences et technologies tertiaires, un domaine à explorer pour les professeurs de philosophie ? »
- ROME Daniel, « Un concept à travailler entre la philosophie et l'économie gestion : l'État »
- CUEILLE Julien, « Un travail méthodologique en STT : histoire, économie-droit, action commerciale, philosophie »

**Chapitre 9 : Les partis pris**

- GRATALOUP Nicole, « Les partis pris pédagogiques et didactiques »
- CUEILLE Julien, « L'engagement de l'enseignant »

(u) *Enseigner la philosophie, faire de la philosophie,*  
*Actes du séminaire national des 24 et 25 mars 2009*

—  
ÉduSCOL, version numérique

Ces actes forment un pot-pourri quant à la forme des échanges (conférences théoriques classiques ; tables rondes ; ateliers de discussions entre professeurs) et offrent un panorama des questions « didactiques » qui se posent à la fin de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle. Leur forme institutionnelle est un événement puisqu'ils relèvent de la formation continue officielle, étant organisés par l'Inspection générale – avec l'appui du ministère. Cela explique néanmoins l'absence de questionnement radical : on est plus dans les « petits soucis » rapportés par chacun et les considérations un peu vagues sur ce qu'on peut améliorer *à la marge*. Si on peut déplorer l'absence de problématisation sur l'institution elle-même, ces actes ont l'avantage de donner à voir ce que les professeurs peuvent imaginer *au sein* des contraintes institutionnelles données.

Si les conférences sont intéressantes sur le fond, elles conservent un format classique de prestation universitaire et n'intéressent pas directement les problématiques sur l'enseignement comme tel. De même, la conclusion, intitulée : « osez être des professeurs de philosophie », fait sourire et constitue un énième écho des prismes d'autoperception de la profession. Le plus intéressant réside dans les ateliers qui forment le cœur de ces actes – tant du point de vue de l'intérêt que du point de vue de la quantité.

En ligne sur Internet : <http://eduscol.education.fr/cid49112/enseigner-la-philosophie-faire-de-la-philosophie.html>