

Enseigner la philosophie en séries technologiques,
des idées pour ne pas se résigner
Contribution de Julien Cueille à la journée de réflexion du 13 mars 2008

En tout premier lieu, il paraît nécessaire de réaffirmer que la place de l'enseignement de la philosophie dans les classes de séries technologiques est primordiale, dans la mesure où elle permet aux élèves d'articuler une culture technologique avec des éléments de culture issus des disciplines dites « générales » : la philosophie apparaît ainsi au carrefour des différents savoirs et pratiques, comme un « passeur » susceptible d'aider les élèves à se réapproprier de manière critique un certain nombre de savoirs ou de dimensions de l'existence. **On pourrait donc souhaiter que le travail en commun avec les autres enseignements soit mentionné et même encouragé**, dans la mesure où il répond naturellement à l'articulation du travail philosophique avec les différents objets susceptibles d'être soumis à son analyse, en vue de la construction d'une culture commune. Ainsi, le travail sur telle notion du programme de philosophie, par exemple la « loi », gagnerait à être mis en cohérence avec l'approche menée par le professeur de droit, ou par le professeur de sciences médico-sociales, entre autres (et en fonction des séries), mais aussi peut-être avec celle du professeur d'histoire ou même de mathématiques, voire pourquoi pas de langues vivantes. La philosophie aurait tout à y gagner, et son objectif serait peut-être plus clairement perçu par les élèves : non seulement contribuer par l'exercice de la pensée organisée et le travail sur le discours et ses logiques, ainsi que par la position et l'élaboration de problèmes, à la formation de leur jugement ; mais aussi contribuer à leur donner des clés pour mieux se repérer dans le monde, en apprenant à interroger les normes et les valeurs, à entendre la polyphonie des discours et des cultures et à s'inscrire dans les échanges, afin de remettre en question leurs propres pratiques et celles de leurs semblables, de conquérir une autonomie dans leurs choix professionnels et existentiels.

Le problème des horaires et des coefficients demanderait à être réexaminé : si l'équilibre actuel ne peut être modifié sans un alourdissement dommageable de l'horaire global d'enseignement, ne convient-il pas d'imaginer un renforcement horaire qui permettrait de dégager une plage commune avec une autre matière, par exemple la dominante technologique, comme cela se pratique désormais dans le cadre du BTS design de mode où une heure, en plus des deux heures disciplinaires, est réservée à un enseignement partagé avec le professeur de design. A défaut, **il importe en tout cas de réaffirmer très fermement l'absence de seuil de dédoublement et d'imposer partout un enseignement de deux heures-élèves et trois heures-professeur.**

La question des épreuves est délicate et impose une véritable réflexion : en effet, le constat des difficultés bien réelles rencontrées par les élèves pour élaborer un devoir de type dissertatif (ce qui englobe aussi l'explication de texte) ne doit pas conduire à renoncer à cet exercice, le plus formateur pour l'apprentissage de la pensée philosophique. Plutôt que d'imaginer un nouveau type d'épreuve moins exigeant ou moins en rapport avec la nature complexe et globale du travail philosophique, **il semblerait plus judicieux d'aménager les épreuves existantes en proposant des médiations supplémentaires et une explicitation des exigences ainsi que des critères d'évaluation.** Pour la dissertation, on pourrait par exemple proposer aux élèves une série de questions préliminaires, du type de ce qui se pratique déjà pour l'explication de texte, leur demandant au préalable de proposer une définition des principaux concepts, d'identifier le problème posé par le sujet en le reformulant dans leurs propres termes, et enfin de fournir une série d'arguments succinctement formulés en les classant de manière à faire apparaître une ou plusieurs thèses répondant à la question posée. Ce n'est qu'au terme de ce travail que la rédaction finale pourrait intervenir. Cette présentation aurait peut-être l'avantage non seulement d'inciter les élèves à utiliser tout le

temps qui leur est imparti, mais surtout de construire un devoir réellement articulé et dans lequel il leur serait explicitement demandé de faire usage des éléments dégagés au préalable. .

En ce qui concerne l'explicitation des objectifs de la dissertation, si l'on ne peut qu'approuver les formulations très générales qui les décrivent, il aurait été souhaitable d'entrer plus avant dans la formulation claire de ce que l'on attend des élèves. En particulier, il conviendrait de **demander au candidat d'apporter une réponse à la question posée qui se fonde sur une analyse des termes du sujet** (la diversité des réponses possibles pouvant être justifiée par la polysémie de ces derniers ou par l'interprétation particulière que l'on en fait). On pourrait mentionner qu'il est attendu de l'élève que celui-ci formule une ou plusieurs **thèses**, c'est-à-dire défende un point de vue théorique fondé sur une explicitation et sur une analyse rationnelle, en l'étayant par des arguments. De ce point de vue, il ne serait pas inutile de préciser la **différence entre un exemple et un argument**: nombre d'élèves, notamment dans les classes technologiques, ne parviennent pas à maîtriser l'usage de l'exemple et se contentent volontiers d'une simple illustration sans prendre le temps d'en tirer les conséquences quant à la réponse à donner au sujet. Il convient enfin de signaler à l'élève explicitement que **la dissertation, même lorsqu'elle choisit d'emprunter la voie d'une organisation « dialectique » de son argumentation, devrait éviter d'opposer les thèses d'une manière trop abrupte qui pourrait tomber sous le coup d'une contradiction logique, et qu'une élaboration des thèses, qui permette de justifier leur formulation au regard du sens des concepts, est donc nécessaire.**

Il en va de même en ce qui concerne l'explication de texte : cet exercice prête encore aujourd'hui à une certaine confusion quant aux exigences que l'on est en droit d'attendre des candidats. Il arrive en effet qu'une simple paraphrase du texte soit jugée satisfaisante et susceptible d'obtenir une note égale ou supérieure à la moyenne. Ne serait-il pas souhaitable de préciser que si l'un des buts de l'explication de texte est bien de **reconstituer la thèse du texte et son objectif en dégagant le problème philosophique auquel il répond** (soit par la voie d'une réfutation, d'une correction de l'opinion commune, ou bien en établissant soi-même une thèse originale, ou encore en procédant de façon interrogative... cette typologie n'étant naturellement pas exhaustive et ne correspondant qu'aux cas les plus fréquents de textes rencontrés), elle ne saurait en aucun cas se limiter à une restitution de l'ordre de la paraphrase. Il s'agit donc de lui proposer de mener un raisonnement à partir du texte présenté : **l'explication vise, comme la dissertation, à développer une analyse du problème posé par le texte, tantôt en dégagant, et complétant au besoin, l'argumentation de l'auteur, tantôt en identifiant les présupposés et les enjeux et en effectuant un travail de problématisation qui débouche éventuellement sur une critique argumentée.**

D'une manière plus générale, les difficultés rencontrées pour satisfaire aux exigences des épreuves de type bac renvoient à la **nécessité de concevoir, dans le cadre du cours et en lien permanent avec le traitement des notions philosophiques du programme, des exercices d'appropriation spécifiques permettant de préparer progressivement à l'élaboration d'une dissertation ou d'une explication de texte, qui demeurent l'objectif à faire atteindre aux élèves**. Les collègues qui enseignent dans ces classes sont bien souvent contraints d'imaginer par eux-mêmes, souvent dans la solitude, les formes les plus appropriées afin que les élèves soient « mis en mesure de s'approprier réellement le traitement des problèmes philosophiques et la lecture des textes ». Parmi ces exercices, dont certains manuels consacrés aux séries technologiques fournissent des exemples parfois intéressants, on peut mentionner des moments d'analyse de concepts et de définition des termes d'un sujet,

des moments de recherche d'arguments (à partir d'exemples dont il conviendrait de tirer toutes les conséquences logiques par rapport à un sujet donné) et de classement des idées, d'autres plus axés sur un travail de confrontation dialectique d'arguments et de thèses, d'autres consacrés à la position et à l'élaboration d'un ou des problèmes que le sujet présuppose et à leur élaboration, enfin des moments de reformulation des productions écrites pendant lesquels les élèves seraient invités à retravailler leur premier jet en tenant compte des observations formulées par le professeur. Il importe de bien faire prendre conscience aux élèves que ces exercices (pas plus d'ailleurs que les exercices de type bac), ne sauraient constituer une finalité en soi, si tant est que l'enseignement philosophique puisse espérer exercer une pertinence plus large que celle d'une simple préparation utilitariste à un examen ! Ils n'en revêtiraient pas moins une légitimité certaine, dès lors qu'ils seraient effectués dans une perspective non pas étroitement formaliste, mais comme un travail vivant qui correspond aux opérations philosophiques élémentaires par lesquelles un sujet pensant s'approprie des problèmes, des concepts, les articule et les enchaîne, exerce son jugement par un dialogue avec ses semblables, enfin travaille et retravaille à la formulation la plus aboutie de sa pensée.

Julien Cueille

SNES – secteur contenus – groupe philosophie

Mars 2008