

Lorsque je suis devenue enseignante de philosophie, j'ai pu constater une large résistance à l'introduction des pédagogies actives dans l'enseignement de la philosophie en terminale¹. Quelles sont les justifications et les logiques philosophiques qui sous-tendent ce refus ?

L'ancien doyen de l'Inspection de philosophie Jacques Muglioni² est certainement l'un de ceux qui a le mieux explicité par écrit les raisons de son refus des pédagogies actives et la manière dont il concevait l'enseignement de philosophie. De manière générale, il est possible de dégager plusieurs éléments dans cette doctrine pédagogique dominante plus ou moins explicite de l'enseignement de philosophie en classe terminale. Cette doctrine s'inscrit dans le cadre des pédagogies traditionnelles et nombre de défenseurs se présentent comme des républicains contre ce qu'ils appellent le « pédagogisme ».

Un enseignement de la culture philosophique

Tout d'abord, l'enseignement de philosophie en terminale est « transmissif »: il vise à transmettre une culture philosophique. C'est en lisant les grands philosophes que l'on apprend à philosopher. Le professeur assure une « leçon de philosophie ». Néanmoins, la transmission de connaissances dans l'enseignement a été attaquée entre autres parce que dans nombre de disciplines ce qui est mis en avant, c'est que les connaissances positives sont conduites à se renouveler régulièrement et même de plus en plus rapidement. Il n'est plus possible de présenter un savoir comme acquis une fois pour toute. Il faudrait au contraire apprendre aux élèves les compétences permettant de se former tout au long de leur existence. De leur côté, les tenants de la pédagogie traditionnelle en philosophie arguent du fait que la culture philosophique, les textes classiques, ont une valeur atemporelle, et que donc la philosophie n'est pas impactée par les changements de paradigmes scientifiques et la falsification des connaissances.

Un enseignement magistral

Si l'enseignement vise à transmettre une culture philosophique, alors il doit être magistral. Le modèle est une pédagogie frontale. L'élève doit apprendre du professeur par imitation: c'est la règle de l'exemplarité. L'enseignement est démonstratif et non pas inductif. Les tenants des pédagogies actives critiquent cependant ce genre de pédagogies entre autre parce qu'elles laissent l'enseigné dans une situation de passivité. L'esprit de l'élève serait comme un vase vide qu'ils s'agit de remplir de connaissances. En fait, pour la doctrine pédagogique dominante en philosophie, la situation de l'élève n'est pas celle d'une tabula rasa (table vide). Elle est pire: l'enfant a acquis un certain nombre de préjugés (Descartes), liés aux opinions communes, sur lesquels il n'est pas possible de s'appuyer. L'homme du commun englué dans la vie quotidienne tend à être empiriste, pragmatique et utilitariste. Ces préjugés constituent des obstacles épistémologiques (Bachelard) que le professeur de philosophie doit s'efforcer de lever pour faire accéder l'élève à l'esprit critique.

Un enseignement qui refuse les techniques pédagogiques

Il n'est donc pas question pour le professeur de philosophie de recourir aux méthodes inductives dans un enseignement de philosophie sur lequel on s'accorde qu'il est globalement rationaliste³ (Poirier). Tout d'abord parce que l'induction est une méthode empiriste: or il s'agit au contraire ici de fonder la connaissance, peut-être sur l'intuition intellectuelle, dans tous les cas sur le raisonnement. Ensuite parce que la méthode inductive, qui tend à induire (conduire) l'élève vers une réponse pré-déterminée, semble parfois se rapprocher, selon ses détracteurs, des techniques de manipulation. Or le professeur de philosophie doit se distinguer des sophistes. Le professeur de philosophie est animé par l'amour désintéressé de la vérité et il ne saurait comme les sophistes antiques se faire rémunérer pour user et apprendre aux élèves de vulgaires techniques de rhétoriques (les sciences de la communication) leurs permettant de dominer dans les débats d'opinion. Ainsi, les enseignants détracteurs des méthodes pédagogiques nouvelles n'y voient que

des techniques sophistiquées qui visent à masquer un manque de compétences philosophiques de la part de l'enseignant. La philosophie est à elle-même sa propre pédagogie: elle se suffit à elle-même et n'a pas besoin d'artifices. Voilà qui préserve en outre l'autonomie des enseignants de philosophie face à ce qui est présenté par eux comme des modes issues des sciences de l'éducation.

Un enseignement désintéressé

L'enseignement de philosophie, dans une telle conception, est un loisir au sens grec. Il s'agit d'une activité désintéressée qui n'a d'autre fin qu'elle-même, à savoir apprendre à philosopher, c'est-à-dire apprendre à penser. Faire de l'activité philosophique une activité qui aurait une utilité comme celle par exemple de mieux comprendre la société actuelle, c'est lui donner une finalité ancrée dans l'historicité. Le risque c'est alors de céder aux modes intellectuelles, de se limiter au débat d'opinions dans la société: toutes choses superficielles et périssables. La philosophie doit être extérieure à ces tumultes qui restent à la surface des problèmes: elle ne doit s'attacher qu'à des problèmes jugés profonds et atemporels. Vouloir transmettre un savoir utile, c'est prendre le risque d'ouvrir l'école aux intérêts du marché et de l'entreprise. De ce fait, pour Jacques Muglioni, les pédagogies actives ne sont que l'anti-chambre qui prépare les élèves aux logiques néo-libérales. Mais si l'enseignement philosophique se veut désintéressé, en même temps et c'est là le paradoxe, il se donne pour objectif de former des citoyens par l'acquisition d'un esprit critique. Certes l'action politique, la praxis, est considérée par la tradition philosophique comme une activité noble qui n'est pas soumise à l'immédiateté du besoin. Mais, il est possible néanmoins de s'interroger sur la portée d'un tel idéal aristocratique qui reposait sur une société où des esclaves étaient chargés d'assurer les besoins vitaux d'une classe de loisir.

Une doctrine pédagogique aux enjeux implicitement philosophiques et politiques

Officiellement, l'enseignement de la philosophie en terminale garantit la liberté philosophique du professeur en ne prescrivant aucune philosophie officielle dictée par l'Etat.

Pourtant, la pédagogie dominante, dont l'unité est garantie par le corps des inspecteurs, qui encadre la liberté pédagogique de l'enseignant, n'est pas neutre. Cette conception se trouve en adéquation tout d'abord avec l'unité qui s'est constitué entre le spiritualisme rationaliste et la Troisième République naissante⁴. Le champ philosophique de cette époque est dominé par un clivage entre positivistes et spiritualistes. Mais ces derniers sont dominants. Il s'agit cependant que l'enseignement de philosophie soit à même de pouvoir être acceptable aussi bien par des professeurs qui auraient des options religieuses, mais qui acceptent le rationalisme laïc, que par des enseignants matérialistes athées. Le plus petit dénominateur commun est alors le rationalisme. La philosophie joue alors dans ce dispositif le rôle de formation des élites en particulier administratives et plus tard des cadres du tertiaire⁵.

Implicitement, la corporation philosophique tend à défendre l'idée de sa légitimité et de sa supériorité par rapport au matérialisme et au positivisme scientifique, par exemple celui de la sociologie naissante. C'est pourquoi en tant qu'intellectuels, que clercs⁶, les professeurs de philosophie mettent en avant les activités de l'esprit. Mais surtout, ils s'arrogent le rôle de conscience morale de la République, rôle que le positivisme scientifique ne pourrait tenir. D'où le fait que l'enseignement de philosophie, à la suite de Kant, met en avant la distinction entre le « légal et le légitime »⁷, entre la norme positive et la norme morale.

L'enseignement de philosophie, à la suite de la morale laïque de la Troisième République, appuyée sur la philosophie de Kant, se donne pour objectif de transmettre les valeurs communes de la République. Voilà pourquoi, implicitement, cet enseignement reste attaché à une culture humaniste seule apte, dans une telle vision, à fonder sur des valeurs communes l'identité nationale républicaine⁸. Cette communauté de valeur est nécessaire pour créer l'illusion que les clivages sociaux n'existent pas ou sont superficiels: si seulement les individus étaient plus raisonnables tout irait pour le mieux dans la société....

Cet enseignement s'appuyant implicitement sur les ressort du traité de pédagogie de Kant ne peut être que magistral parce que l'élève n'a pas la maturité pour faire l'expérience autonome de sa raison. La parole du maître doit s'imposer à eux de manière transcendante. Celui-ci se tient à l'extérieur de la caverne des préjugés du sens commun et doit éclairer par sa parole le chemin que les élèves doivent accomplir par l'exercice de leur raison (« oser penser par soi-même ») pour sortir de la caverne. Durkheim le rappelle dans son cours sur l'éducation morale, cette transcendance est nécessaire pour que l'élève prenne l'habitude d'obéir aux lois de la République. Mais la philosophie vise sur ce point non pas seulement une obéissance hétéronome, mais un consentement autonome à l'obéissance. En témoigne, les sujets classiques sur obéissance et liberté, du type « Obéir est-ce renoncer à sa liberté ? », dont l'enseignant attend tout de même implicitement que l'élève comprenne que l'autonomie rousseauiste ou kantienne lève l'antinomie apparente entre obéissance et liberté.

Cette position de l'enseignant philosophe, qui a rompu avec les préjugés du sens-commun et qui émancipe par son enseignement l'élève, est d'autant plus prégnante dans la profession que son préjugé rationaliste intellectualiste est partagé aussi bien par l'idéalisme rationaliste le plus conservateur que par le matérialisme marxiste, en passant par le positivisme.

Les pédagogies actives: d'autres implicites philosophiques et politiques

Si les pédagogies actives suscitent à ce point la réticence des professeurs de philosophie c'est qu'elles remettent en cause leurs implicites philosophiques et politiques. Ainsi, les pédagogies actives d'un point de vue philosophique peuvent être liées à la tradition philosophique pragmatiste, représenté par le pédagogue et philosophe John Dewey. Les présupposés philosophiques et pédagogiques sont radicalement différents de ceux qui viennent d'être présentés. En effet, les pragmatistes effectuent une critique du rationalisme intellectualiste. Ils considèrent au contraire que c'est par l'expérimentation que l'élève parvient à un usage autonome c'est-à-dire rationnel de sa liberté.

Cela a pour implication qu'une telle conception change le rapport entre le maître et les élèves. Celui-ci n'est plus celui qui, par sa parole, libère les élèves. Il est celui qui leur permet de faire l'expérience de leur liberté. Il faut remarquer que la pédagogie traditionnelle de la philosophie et les pédagogies actives cherchent à atteindre le même but: former un citoyen autonome. Mais, elles ne s'assignent pas les mêmes méthodes pour y parvenir. En effet, les pédagogies actives cherchent à atteindre ce résultat en mettant les élèves en activité et en leurs faisant rechercher par eux-mêmes ce qu'ils doivent acquérir. L'enseignant s'appuie pour susciter l'activité sur le désir, l'intérêt de l'élève. Il met en oeuvre les conditions qui permettent à l'élève de mener son enquête afin de réaliser le projet qu'ils s'est fixé. Il faut remarquer que cette méthode ressemble à celle qui est mise en oeuvre dans la recherche scientifique.

Second point, l'école n'est pas considérée comme une préparation à la vie, mais elle est déjà la vie elle-même. Cela signifie que les élèves apprennent lors de la socialisation scolaire à organiser de manière autonome, c'est-à-dire démocratique, la vie sociale. L'idéal politique n'est plus alors la République centrée sur la notion de Loi, mais la démocratie tournée vers la participation du citoyen à la décision politique. Cela implique alors que la discussion et le débat peuvent prendre plus d'importance dans l'enseignement de la philosophie. Or pour les détracteurs des pédagogies actives, l'usage du débat ne peut nous conduire qu'à l'opinion: c'est est le règne de la sophistique comme la télévision nous en donne l'exemple. Mais il faut bien reconnaître que ces critiques ne font que reprendre les arguments les plus éculés de l'argumentation anti-démocratique platonicienne. La méconnaissance, souvent entretenue par le préjugé chez les professeurs de philosophie du secondaire, des pédagogies actives et de la philosophie pragmatiste, n'aide pas à modifier les pratiques. Ainsi, la philosophie pragmatiste est bien souvent confondue avec l'utilitarisme et en particulier l'utilitarisme économique, alors qu'elle s'en distingue par plusieurs éléments. Tout d'abord, le pragmatisme philosophique de John Dewey n'est pas un empirisme, mais un

expérimentalisme. Deuxièmement, il n'est pas utilitariste, mais vise à dépasser le dualisme entre intérêt et altruisme: en effet l'individu ne pré-existe pas à la société, mais il est d'emblée un être social. Enfin, il ne s'agit pas d'un relativisme absolu, mais c'est une philosophie qui distingue entre justification et vérité: la vérité reste l'horizon de l'enquête.

A l'inverse, il pourrait être intéressant de s'interroger sur les conséquences d'une raison calculante qui s'appuie sur le présupposé d'une nature entièrement calculable. Ainsi, on peut se demander si le néo-libéralisme s'appuie davantage sur l'utilité ou sur la tendance à transformer toute réalité en chiffres afin de gagner de l'argent....

Notes:

1- A des notables exceptions néanmoins comme les professeurs regroupés au sein de l'ACIREPH qui est une association de professeurs de philosophie, mais nettement minoritaires à celle de l'APPEP dont les représentants sont nettement hostiles traditionnellement à la pédagogie. Autre exception, les professeurs qui participent au groupe GFEN philo.

2- Voir par exemple des textes tels que: "La fin de l'école" in Revue de l'enseignement philosophique, 31e année, n°1, octobre-novembre 1980; "La gauche et l'école" in Le Débat, mars-avril 1991, n° 64; "La leçon de philosophie" in Philosophie, n°1, Bulletin de Liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles, CRDP, septembre 1992

3- Rapport de l'Inspection générale de philosophie de 2008.

4- Fabiani Jean-Louis, Les philosophes de la république, Paris, Editions de Minuit, 1988.

5 - Charbonnier Sebastien, Que peut la philosophie ?, Paris, Seuil, 2013.

6-Pour reprendre l'expression de Julien Benda: La trahison des clercs, Paris, Grasset, 2003.

7-Il s'agit d'une des distinctions que le professeur de philosophie doit apprendre à ses élèves en terminale dans les textes officiels.

8- Voir Renan Ernest, « Qu'est-ce qu'une nation ? » (Conférence du 11 mars 1882).

Pour plus d'éléments sur les pédagogies actives dans l'enseignement de la philosophie:

ACIREPH, Revue Côté philo.En ligne:

http://www.acireph.org/cote_philo_sommaire_page_838.htm

Brenifer Oscar: Plusieurs ouvrages en téléchargement gratuit:
dont Enseigner par le débat, CRDP de Bretagne, 2002.

<http://www.brenifier.com/livres-gratuits-en-pdf.html>

Charbonnier Sebastien, Que peut la philosophie ?, Paris, Seuil, 2013.

Diotime - Revue internationale de didactique de la philosophie.

En ligne: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

GFEN Philo, Philosopher, tous capables, Paris, Chronique Sociale, Paris, 2005.

Pettier Jean-Charles, Apprendre à philosopher: Un droit. Des démarches pour tous, Paris, Chronique sociale, 2004.

Tozzi Michel, Penser par soi-même: Initiation à la philosophie, Paris, Chronique sociale, 2002.