

**L’HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE
COMME DIDACTIQUE PHILOSOPHIQUE DE LA PHILOSOPHIE :
PLAIDOYER POUR UNE HISTOIRE PHILOSOPHIQUE DE L’ÉDUCATION**

François Félix

PRÉAMBULE

La fonction de didacticien telle que nous pouvons l’exercer dans nos hautes écoles pédagogiques constitue un lieu particulièrement propice aux questions relatives à l’enseignement de la philosophie au gymnase – celles qui nous réunissent aujourd’hui –, qui s’y manifestent comme au carré, à la deuxième puissance. Dès lors en effet qu’il s’y agit de préparer des étudiantes et des étudiants à cet enseignement, ces questions problématiques se présentent avec une acuité toute particulière, s’adressant aussi bien aux futurs enseignants ayant à déterminer le sens qu’ils entendent donner à leur pratique, qu’au formateur qui a pour tâche de les y aider en même temps qu’il a lui-même à répondre de ces interrogations quant à sa didactique.

C’est donc depuis cette fonction entendue institutionnellement, poste d’observation privilégié et indiscutable caisse de résonance, que seront tenus les propos qui suivent ; c’est dans cette perspective que se formule la proposition dont ils sont porteurs, qu’annonce le titre sans doute un peu enroulé de ma conférence. C’est, autrement dit, en tant que formateur attaché à penser mon travail didactique que je parlerai, plutôt que je ne traiterai de cet enseignement gymnasial lui-même, auquel ce travail didactique doit préparer. Non certes qu’il y ait solution de continuité entre eux deux ; mais ils ne sauraient pour autant se confondre, tant la formation didactique ne peut se borner à mimer simplement ou redoubler l’enseignement auquel elle forme et dont elle doit valider la pratique¹ : nos stagiaires ne sont pas nos élèves du gymnase, et ce n’est pas – en principe ! – leur maîtrise des contenus philosophiques qui doit retenir notre attention et qu’il nous revient de certifier, mais bien la façon dont ils parviennent à faire accéder leurs élèves à ces contenus. Cependant, dans cet écart, où le savoir semble s’effacer derrière le souci de son accessibilité, se niche un autre danger, et sérieux, quant à cette didactique de philosophie, susceptible de contrevenir à sa vocation même : la réduction de sa pratique à la méthodologie, et sa dévolution aux processus d’apprentissage. Là-contre expressément entend se dresser ma proposition d’une histoire philosophique de l’éducation.

¹ Tel serait pourtant le risque encouru par une didactique qui s’entendrait comme simple préparation à l’emploi de moyens d’enseignements très spécifiés et prescriptifs.

POUR UNE DIDACTIQUE PHILOSOPHIQUE

S'il faut souhaiter qu'un enseignement de philosophie au gymnase soit... philosophique – ce que je détermine ici d'un trait comme un enseignement réfléchi, conscient de ce qu'il veut produire au-delà du seul déroulement programmatique qu'il propose, c'est-à-dire propre à développer la capacité critique et problématisante chez les élèves –, la tâche de la didacticienne ou du didacticien de philosophie sera alors de préparer à une telle exigence. Ce qui commence par la présentation de cette nécessité. Les questions que pose l'enseignement de la philosophie au gymnase, ces questions débattues avec une urgence particulière en ces temps de réforme de la maturité, sont ainsi celles s'imposant *d'emblée* dans un enseignement de didactique, auxquelles il faut confronter d'entrée de jeu les étudiantes et les étudiants, dès lors qu'ils ont le projet d'enseigner. J'ose dire que cette tâche, consistant à les amener à méditer ce qu'ils entendent faire de leur enseignement et y réfléchir avec eux, de sorte à induire un ethos philosophique de leur pratique d'enseignants de philosophie, est le *principal* de la mission didactique, et que c'est à partir d'elle, ou dans son horizon, en ne la perdant jamais de vue, que doit s'opérer le travail didactique technique, c'est-à-dire l'examen des modalités d'enseignement, l'élaboration des séquences et des dispositifs didactiques pour l'enseignement, l'observation et l'analyse de la réalisation de ces séquences et de la mise en œuvre de ces dispositifs – bref, ce que la littérature spécialisée recouvre sous le joli nom d'« ingénierie didactique ». Très importante bien sûr, définitoire du travail normal du didacticien (au sens où Thomas Kuhn parlait de « science normale » pour caractériser les procédures usuelles et rodées du travail scientifique), cette dimension méthodologique et opérative n'est pourtant pas le *premier* ressort d'une didactique – d'une didactique de philosophie. Et ne devrait jamais l'être, sous peine qu'elle se perde comme didactique *philosophique*.

Cette position que je défends est solidaire de l'affirmation, dès les années 1960 dans l'Europe germanophone, puis 1970 dans l'aire francophone, des didactiques à constituer un champ propre et autonome de recherches, et de leur volonté de se distinguer de l'horizon strictement pédagogique, concentré lui surtout sur les dimensions générales ou transversales de situations de classes et lié essentiellement à la relation entre enseignants et élèves. Cette revendication des didactiques, en tant que didactiques *disciplinaires* (ce qu'en allemand l'on nomme *Fachdidaktik*), s'est caractérisée par une revalorisation des *contenus d'enseignement*, entendus comme spécifiques, non transversaux, et devant commander à l'interrogation sur leurs relations à l'apprentissage. Il y aurait bien sûr beaucoup à commenter de cette inversion hiérarchique où, de simple auxiliaire technique et instrumental de la pédagogie qu'elle était jusque dans les années 1960, la didactique sollicite à présent la pédagogie en tant que savoir-faire destiné à optimiser la

transmission de connaissances spécifiques entendues comme premières et prévalentes, et du relais qu'ont donné à cette inversion les instituts de formation que nous connaissons aujourd'hui. Une inversion qui, on s'en doute, n'a pas été sans caractérisations outrancières ni caricatures. Mais il est de fait que l'autorisation et la vocation explicitement disciplinaires des didactiques, focalisées sur des savoirs distinctifs, pour lesquelles donc le rapport entre *l'enseigner* et *l'apprendre* ne se passe plus du *savoir à enseigner* – de sorte que l'on parle volontiers à ce propos de la transition du « duopôle pédagogique » au « triangle didactique » – constitue un changement théorique très significatif dont l'importance me semble souvent sous-évaluée. Une telle résurgence des savoirs particuliers, et l'exigence qui s'ensuit d'articuler à partir d'eux la pratique didactique, reviennent en effet à contester à leur façon l'ordre de la modernité qui depuis Descartes avait priorisé la méthode sur ce dont elle s'occupe, qui dans les disciplines de l'esprit pouvait devenir indifférent² – à témoin l'emblématique intitulé d'*Allgemeine Fachdidaktik* (« Didactique générale de branche »), nettement oxymorique dans ce sens, qui avait cours dans l'aire germanophone jusqu'il y a peu, et qui du reste renaît de ses cendres... Il me paraît que ce retour des contenus comme pôle insubstituable et prioritaire dans l'enseignement était de nature à signifier le recul du modèle de la *mathesis* universelle et sa conséquence dangereuse d'un « tout méthodologique », et marquer la possibilité au contraire d'une approche orientée à partir des choses dont il s'agit de s'occuper. Une chance phénoménologique, pour dire le mot, que j'ai en tout cas voulu prendre au sérieux, tant ce réquisit d'organiser à partir des savoirs leur enseignement – et donc leur didactisation³ – interdit de réduire les didactiques les unes aux autres, mais affirme à la fois leur valeur singulière, une nécessaire latitude dans leurs démarches, et le poids des choses – phénomènes, concepts – dont elles traitent, retrouvées dans leur consistance propre. En d'autres termes, dans l'horizon de cette autorisation disciplinaire revendiquée par les didactiques, il s'agit, dans une didactique de philosophie, de faire droit en premier lieu à la... philosophie.

Dire cela paraît relever du simple truisme... Et pourtant, force est de remarquer qu'aux spécificités disciplinaires, à la diversité des objets, des contenus, et à la « phénoménologie minimale » qui doit pouvoir s'en réclamer, tout le monde ne se résout pas : dans les faits, laisser aux didactiques spécialisées le dernier mot de l'effort didactique ne va pas de soi.

² Pour mémoire : « *Toutes les sciences ne sont en effet rien d'autre que l'humaine sagesse (humana sapientia), qui demeure toujours une et identique à elle-même, quelques différents que soient les objets auxquels elle s'applique, et qui ne reçoit pas d'eux plus de diversité que n'en reçoit la lumière du soleil de la variété des choses qu'elle éclaire* », Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*, Règle I (trad. J. Brunschwig, Paris, Livre de Poche, 2002).

³ Et je ne parle pas ici des seuls savoirs académiques comme tels, savants, mais tout aussi bien de ces savoirs didactiquement transposés, considérés du point de vue des élèves et donc corrélés à leur logique d'apprentissage.

Depuis le début des années 2000, un nouveau champ de recherche a vu le jour, celui de la *didactique comparée*. Comme son nom l'indique, il consiste en le projet de comparer les différentes didactiques afin de décrire les spécificités de chacune d'elles, mais aussi de dégager les invariants de l'une à l'autre. Un projet qui entend contrevenir à l'enfermement disciplinaire qui à terme menacerait les didactiques spécifiques et rendrait de plus en plus difficile le dialogue entre didacticiens, les empêchant de penser conjointement ce qui les rapproche pourtant sur le fond : l'analyse des faits didactiques⁴. Un projet qui engage tant la comparaison entre les didactiques comme disciplines de recherche que la comparaison des enseignements et des apprentissages disciplinaires décrits par ces différentes didactiques, et qui par ce travail de confrontation vise à distinguer « le spécifique du générique », autrement dit ce qui doit être rapporté aux savoirs (*spécifique*) et ce qui relève du processus d'enseignement (*générique*)⁵. Un tel projet, que l'on trouve en Suisse romande porté par le Centre de compétences romand de didactique disciplinaire, le 2Cr2d, et pour lequel des enseignements ont été institués à l'Université de Genève à la HEP Bèjune, ne tend pas à l'établissement d'une didactique générale, dont il se démarque explicitement, mais vise au contraire à la consolidation épistémologique des didactiques disciplinaires par cette comparaison, qui doit en renforcer la validité ; pour autant il n'exclut pas une inflexion réciproque du programme scientifique de chacune d'elles du fait de ce rapprochement⁶. La similitude didactique servirait alors de cap à cette possible régulation.

Il est en revanche un projet qui vise explicitement à dépasser la séparation disciplinaire des didactiques : celui connu sous le label *Didactique générale*, ou plutôt *allgemeine Didaktik* tant il est presque exclusivement centré en Allemagne, en Europe centrale et du Nord, d'où il peine à sortir ou à ressortir : dans un article de 2020, Bernard Schneuwly remarque qu'en Suisse on ne le trouve qu'à l'Université de Fribourg, où il bénéficie d'un cours, ajoutant plaisamment que si l'on tape l'item « didactique générale » dans la base de données RERO des bibliothèques romandes, on ne trouve que 9 résultats, mais que si l'on y tape « allgemeine Didaktik » on obtiendra 36 résultats, tous à Fribourg, ville bilingue⁷. Des résultats correspondant à des manuels et des livres théoriques, qui reposent sur la compréhension, plus ou moins explicitée, de la tâche de la didactique comme étant d'éclairer, en fonction du but général de la *Bildung* des élèves, les processus de décision quant aux contenus d'enseignement⁸, et qui entendent le travail des didactiques particulières comme la mise en œuvre située de principes généraux méta-disciplinaires. Une double

⁴ Bertrand Daunay, « Didactique comparée », in Yves Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, 2016², p. 71-74.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

⁷ Bernard Schneuwly, « Didactique ? », in *Didactique 1* (1), pp. 40-60, ici p. 48.
https://www.2cr2d.ch/wp-content/uploads/Schneuwly-2020_Didactique.pdf

⁸ *Ibid.*, p. 47.

détermination qui permet à cette didactique générale d'être prescriptive, c'est-à-dire de définir des règles pour l'élaboration des objectifs, pour le choix des contenus, la planification de l'enseignement et la gestion de classe⁹. Non que ce mouvement soit par ailleurs unifié : il est au contraire parcouru de modèles divers et concurrents, parfois contradictoires, dont fait état le *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*¹⁰. Mais il est de fait que c'est dans l'ordre de la *méthodologie* que s'établit cette plateforme méta-disciplinaire, que c'est en méthode sinon en procédures finalement qu'elle se réalise, dans une visée transversale où les spécificités s'effacent au profit d'une formalisation opératoire. Il est symptomatique de ce point de vue que le responsable actuel de cet enseignement de didactique générale à l'Université de Fribourg soit un spécialiste des techniques d'apprentissage – il est par ailleurs professeur en technologie éducative à l'Université de Genève –, et s'occupe principalement d'enseignement via les jeux numériques et la ludicisation informatique des situations d'apprentissage.

Que l'on me comprenne : il ne s'agit aucunement de nier ici l'importance – heuristique au moins – d'une réflexion sur l'art didactique, par la comparaison notamment, ni l'utilité qu'il peut y avoir à dégager des invariants didactiques ou des ressources transposables. Mais je crois que le résultat ne devrait pas outrepasser l'outillage ingénierique, précisément, lequel devrait constituer la limite de la prescriptivité d'une telle didactique générale, sauf à venir recouvrir la spécificité disciplinaire par les marches à suivre, la théorie de l'apprentissage, sinon les seules techniques d'apprentissage, et de perdre de vue les contenus au profit d'une sorte de matrice procédurale. De revenir, autrement dit, sur la revendication d'autonomie des didactiques et leur orientation à partir de leurs objets propres.

Plus encore : en 2017 est paru chez Waxmann, éditeur allemand de matériel didactique et pédagogique, dans la collection "Fachdidaktische Forschungen", un ouvrage collectif *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik (Sur la voie d'une didactique générale de branche)* – le vocable, je l'annonçais, renaît¹¹. Un ouvrage dont le projet est explicitement une « métathéorie des sciences de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines spécifiques » (« *Eine Metatheorie der Wissenschaften vom fachspezifischen Lehren und Lernen* »)¹². Sans doute les auteurs revendiquent-ils expressément une démarche « bottom – up » en affirmant qu'une théorie générale des didactiques de branches ne peut être développée que par ces didactiques de branches elles-mêmes ou à partir d'elles, dont il n'est donc pas question de mitiger l'importance. Reste cependant que cette métathéorie n'entend pas en demeurer au comparatisme, ni même aux

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Publié par Schneider Verlag, Hohengehren (Allemagne).

¹¹ Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer, *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik*, Munster & New York, Waxmann, 2017.

¹² *Loc. cit.*, Vorwort, http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985320_lp.pdf

invariants didactiques comme indicateurs méthodologiques de la Didactique générale, puisqu'elle requiert des enseignements disciplinaires qu'ils pointent ce qui excèderait leur spécificité pour valoir au-delà, de manière transversale, et ce tant du point de vue des contenus que des compétences auxquels ces contenus donnent lieu : « *Inhalte überfachlich verknüpfen und fachliche Kompetenzen verallgemeinern* »¹³. C'est donc hors d'elles-mêmes, à part leur champ propre, que les disciplines retiennent en fin de compte l'attention de cette « didactique des didactiques » dès lors qu'elles s'attestent, tant du point de vue de leurs contenus que de leurs méthodes, par les « attitudes et les capacités procédurales aussi bien que les compétences » acquises à leur contact, « *Haltungen und prozedurale Fähigkeiten sowie Kompetenzen* » consistant en le « nouage de contenus disciplinaires et de capacités supradisciplinaires » (« *Kompetenzen der Verknüpfung von Fachinhalten und Fähigkeiten über das Fach hinaus* »)¹⁴. Là donc, selon une telle visée, la généralisation ou le dépassement de la singularité didactique ne consiste plus en un idem méthodologique transposable d'une didactique à l'autre, mais en une habilité hors didactique, en fin de compte, moins transposable que *détachable* de tout champ didactique, et qui doit valoir de façon extra disciplinaire, au sein d'un dispositif entièrement différent. Où elle opère *sans histoire*...

On dira peut-être qu'une telle visée correspond précisément à ce que je caractérisais plus haut comme un enseignement philosophique de philosophie : réflexif et conscient des effets qu'il veut produire au-delà des items programmatiques pour eux-mêmes, dotant les élèves d'un outillage conceptuel maîtrisé leur permettant notamment un recul critique sur les discours qu'ils rencontrent ainsi qu'un retour sur leur formation... Sauf que, dans cette tentative d'une *allgemeine Fachdidaktik*, de cette didactique des didactiques, l'ensemble paraît agencé depuis une certaine compréhension de la pensée, de l'intelligence, et, partant, de l'enseignement, posée à l'avance, présumée, en même temps que fort peu située, sinon même interrogée – reçue et à recevoir comme telle. Une compréhension ou une définition provenue des sciences cognitives, qui s'est très largement diffusée aujourd'hui, dominante dans les instituts de formation, où on ne la voit à peu près jamais questionnée ni moins encore discutée, qui fait de l'intelligence ou de la pensée (généralement confondues, la seconde gentiment rabattue sur la première) une capacité générique de résolution de problèmes – quelque chose comme une compétence intégrative fonctionnelle¹⁵. Une compréhension dont s'autorise une vaste mouvance pour laquelle

¹³ *Ibid.*, pp. 27 & 28.

¹⁴ *Ibid.*, p. 30. Je souligne.

¹⁵ Appuyée sur le modèle du cerveau-ordinateur apparu dans les années 1960-1970, cette conception de la pensée en tant que cognition l'entend fondamentalement comme du *calcul*, soit un mode d'opération relevant largement de la processualité combinatoire et s'attestant comme résolution de problèmes. Cette conception se trouve au cœur de la pensée computationnelle, dont l'enseignement à tous niveaux constitue

l'enseignement s'accomplit extra-disciplinairement dans la capacité de mobilisation des savoirs entendus comme autant de « ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions »¹⁶, les connaissances devenant « soit des bases théoriques d'une action complexe, soit des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action »¹⁷. Un courant pour lequel, par conséquent, la pratique enseignante – et, partant, la didactique qui y prépare – se devrait de s'organiser autant que possible à partir de situations problématiques – dites « situations concrètes » – et multiplier pour elles les dispositions inter- sinon méta-disciplinaires et modulaires. En clair, les contenus, peut-être premiers chronologiquement¹⁸, deviennent seconds ou secondaires dans l'ordre scolaire, instrumentaux. Et instrumentaux d'une visée elle-même globalement instrumentale, ou du moins nettement spécifiée. À partir de quoi les didactiques spécialisées, disciplinaires, se retrouvent en fin de compte préparatoires moins aux disciplines qu'à leurs réalisations opératoires escomptées – ou à ces disciplines entendues désormais comme propédeutiques. La philosophie, nommément, servira à quelque chose de plus englobant qu'elle, s'accomplit hors d'elle-même dans ce nouvel arrangement des savoirs disposé par cette conception générale de l'éducation, qui pourra bien alors devenir prescriptif quant à son enseignement, vouloir y agencer une série de priorités, dont on devine aisément qu'elles prendront une direction surtout formelle.

Or c'est là pour le moins problématique – et ce n'est pas là simple protestation corporatiste de ma part. Car dans cette subordination des contenus disciplinaires et de la formation intellectuelle qu'ils doivent favoriser à une opérativité générale que ratifie en fin de compte l'utilité, et l'utilité sociale particulièrement, c'est tout à la fois une théorie du savoir, un organigramme des aptitudes – donc une théorie de l'enseignement – et une idée de l'éducation qui sont avancés. Mais qui sont avancés sans leur épistémologie, pour le dire de cette façon, sans qu'il en soit véritablement rendu compte. Une certaine relation à la connaissance, une certaine conception de l'activité humaine, une certaine définition de la *Bildung* qui aucunes ne tombent de nulle part, correspondant au contraire à des dispositions – sinon des dispositifs – qu'il est possible et donc nécessaire de situer pour en prendre la mesure et saisir le sens. Car à cette vision, passablement instrumentale je l'ai dit, on peut adhérer, consentir – même si aucun philosophe

le nouveau grand chantier éducatif aujourd'hui. L'histoire serait à faire sérieusement de cette tendance de fond, depuis la Modernité, selon laquelle l'invention technique conçu à l'imitation de la vie et du vivant devient ensuite, par retournement, le paradigme ou le modèle à partir duquel cette vie et ce vivant se voient compris, pensés, et se déterminent (l'automate mécanique aux XVII^e et XVIII^e siècles, aujourd'hui l'informatique).

¹⁶ Philippe Perrenoud, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » (https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html). Parmi d'autres.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Ce qui n'empêche pas que la validité même des disciplines et des curricula y soit souvent contestée (en héritage de John Dewey).

sérieux ne se résoudra à réduire l'exercice de la pensée à celui de l'opération de calcul ; mais à condition que ce soit en pleine connaissance de cause, en ayant clairement à l'esprit les déterminités. À défaut de quoi on ne comprend pas exactement ce que l'on fait, moins encore ce que l'on dit, on reconduit un montage sans en avoir une bonne intelligence, et on nage finalement en pleine idéologie, une idéologie qui ne dit pas son nom. Et l'idéologie, comme l'a quelque fois rappelé le grand historien de la philosophie Lucien Jerphagnon, c'est ce qui se propose de penser à notre place...

Or, à cet angle mort des élaborations théoriques et des mises en place institutionnelles, la philosophie permet d'échapper, en le faisant voir : là serait même son travail. Et très particulièrement la philosophie dans son histoire.

Mais ici une double précaution s'impose. Premièrement, une telle proposition ne revient aucunement à prétendre qu'il suffirait de parcourir simplement l'histoire de la philosophie pour que s'opère automatiquement ou quasi-magiquement cette mise en perspective et cette situation critique, à croire qu'un enseignement historique de la philosophie éviterait *per se*, par la simple vertu de cette énumération, de tomber dans l'idéologie. Évidemment. Nul n'ignore que l'histoire de la philosophie comme simple « histoire des doctrines », doxographique, réduite à une « revue des préceptes », accumulation ou succession de définitions et de contenus théoriques neutralisés, délestés des questions qui les ont sous-tendus, et dans laquelle donc la pensée disparaît derrière ses résultats doctrinaux, ou alors une histoire orientée téléologiquement à partir d'un moment considéré comme son aboutissement nécessaire, relèvent de la paresse, du plus plat dogmatisme ou de l'idéologie à leur tour, et ne sont aucunement philosophiques – ne produisent rien de ce que l'on est en droit d'attendre de la philosophie. Deuxièmement, il ne s'agit pas non plus de rejouer la partition entre enseignement historique et enseignement thématique de la philosophie. Une opposition que je crois stérile dans la mesure où une approche thématique ne dispense pas de la dimension historique, tant les thématiques, ou les notions que l'on travaille thématiquement, ne tombent jamais toutes faites, mais relèvent d'une histoire, précisément, connaissent des inflexions, s'inscrivent dans un développement, qu'il s'agit de présenter si l'on veut éviter de faire de moments historiques ou de décisions politiques et institutionnelles des évidences rationnelles... L'histoire de la philosophie, telle que je l'entends, et que l'on procède thématiquement ou non, cela consiste à faire voir l'émergence des idées, des concepts, des discours, présenter les questions dont ils se sont voulu la réponse, les interrogations auxquelles ils correspondent, pointer leurs mutations au travers le temps, au fil de la discussion entre penseurs et de la transformation des contextes, rendre attentif aux sens divers qu'ils peuvent connaître à chacune de leurs reprises. Bref : une histoire essentiellement problématisée, dont la figure centrale est la pensée questionnante.

Or, au niveau de la *didactique* sur lequel je me tiens ici, dans la situation institutionnelle consistant à préparer des étudiantes et des étudiants à construire leur enseignement de philosophie dans le cadre des plans d'études et des prescriptions officielles, cette histoire que je souhaite philosophique de la philosophie, cette histoire problématisante, prend précisément la forme d'une histoire philosophique de l'éducation – raison du titre de ma conférence.

Car, de fait, la philosophie depuis ses débuts s'interroge sur la nature du savoir et la possibilité de sa communication comme de sa transmission : là serait même son acte de naissance, et la cristallisation de ses efforts. Ce qui est plutôt que de n'être pas, qui peut donc être pensé et alors su en ce sens, et dit ; ce qui peut différencier un savoir d'une simple opinion, et qui valide son exposition ; ce qui, offrant davantage de consistance et ne disparaissant pas derrière les impermanence de son paraître, peut faire l'objet d'un savoir et d'un discours ; ce qui au contraire doit être plutôt cru que su ; ce qui peut faire l'objet d'une connaissance certaine, où l'entendement peut s'établir, et sous quelles conditions cela est possible, avec les limites de ce pouvoir savoir ; la valeur réciproque des sens et de l'entendement, la capacité rationnelle, etc. etc. – la liste serait longue, et point n'est besoin d'insister : l'histoire de la philosophie est largement celle de la question du savoir, du connaître, et, nécessairement, de sa passation. Il n'est donc pas abusif de prétendre que la question pédagogique, largement entendue, lui est consubstantielle, née à peu près avec elle.

Il y a plus. En sus d'être inhérente à la philosophie et à son histoire, et donc d'en relever naturellement, la passation du savoir, l'enseignement, en a constitué un objet explicite. Et ce au moins depuis le débat exposé par Platon entre les sophistes et Socrate sur la possibilité d'enseigner l'*arété*, l'excellence ou la vertu. Pensons, et pour en rester à eux, au *Protagoras*, au *Ménon*, à *La République* et aux *Lois* de Platon, à la *Grande didactique* de Comenius, à l'*Émile* de Rousseau, aux *Leçons sur la pédagogie* de Kant, aux *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet, à l'œuvre de Pestalozzi, aux fameux ouvrages de John Dewey, aux travaux de Piaget, à la *Révolution scientifique de l'enseignement* proposée par Skinner, aux propositions de Rancière quant au maître ignorant, et j'en passe. Une préoccupation continue où se disent à travers les époques le statut de la connaissance, la hiérarchie des facultés cognitives, le rapport à l'enfance, où s'interrogent la nature de l'enseignement, ses modalités, ses fins, ses limites. Étudier ces textes dans le cadre d'une didactique de philosophie permet ainsi de présenter les grands paradigmes de l'Occident quant à l'éducation, saisis dans leurs moments d'apparition et leurs contextes, dans leur horizon théorique propre, avec leurs soubassements et leurs implications, cela de sorte à pouvoir prendre la mesure des propositions émises *aujourd'hui* quant à l'enseignement. Car cette revue doit bien sûr être davantage que la seule chronique de l'histoire occidentale de l'éducation : elle doit par ce travail de situation intellectuelle permettre d'appréhender lucidement ce qui est

avancé *actuellement*, de comprendre les propositions éducatives formulées de nos jours, qui souvent resservent toute une part de ces positions, plus ou moins actualisées, *updated*, mais desserties généralement de leur ancrage théorique, de leur provenance conceptuelle, sans leurs présuppositions, hors contexte, quand encore elles ne les avancent pas comme de simples indications méthodologiques indexées sans historicité à la théorie générale de l'apprentissage. Des propositions données sans perspective, hors débat, à titre de solutions nouvelles, comme des ressources pour notre temps, ou comme des évidences, et qu'il faudrait adopter tel le vent du progrès.

Or à cette dilution, l'histoire philosophique de l'éducation permet précisément de répliquer. Par le travail de situation, de réinscription conceptuelle des propositions faites sinon édictées quant à l'éducation, l'enseignement, l'école (voire la philosophie !), par la mise en évidence de leurs présuppositions et l'examen de leurs implicites, bref par le travail authentiquement philosophique, il sera possible de répondre à cet émiettement, pour appréhender de façon informée et critique ces divers programmes éducatifs escortés de leurs prescriptions méthodologiques et de leurs recommandations pédagogiques que les enseignants verront défiler leur carrière durant au fil des réformes qui vont se succédant, et face auxquels ils devront prendre position. Dans cette assise, ou cette réappropriation, réside à mon sens l'un des apports les plus décisifs que puisse à ses étudiantes et ses étudiants proposer une formation de didactique de philosophie. De même, elle constitue le plus sûr rempart peut-être contre la tentation dangereuse de réduction méthodologique de la didactique.

On me permettra d'illustrer mon propos par quatre exemples.

Considérons tout d'abord, dans l'ordre de l'« ingénierie didactique », la fameuse taxonomie de Bloom, cette catégorisation des objectifs pédagogiques, classification des niveaux d'acquisition des compétences, véritable icône des instituts de formation qui l'enseignent de façon parfaitement dogmatique comme une panacée méthodique en même temps qu'une voie obligée¹⁹... Mais peut-on prétendre faire œuvre de didacticien de philosophie si l'on se borne à la présenter comme cet outil permettant de structurer sa séquence d'enseignement et d'évaluer avec précision les acquis des élèves, sans la réaffecter à son horizon intellectuel, c'est-à-dire au behaviorisme de Skinner, dominant dans le contexte où se meut Bloom, et sans faire voir par cette réinscription historique ce que signifie sa façon de récuser tous les termes mentaux pour se concentrer exclusivement sur les verbes d'action, et négliger alors le glissement qui s'y fait vers une opérationnalité de l'enseignement et sa réduction à une série d'habitus comportementaux ? Une réduction comportementaliste requise d'ailleurs explicitement dès 1968 par Skinner pour

¹⁹ Tout au plus la voit-on concurrencée par la version révisée qu'en ont donnée Anderson & Kratwohl, mais sans qu'en soient avancées les motifs précis.

produire des didacticiels permettant aux élèves d'apprendre via une machine – un ordinateur – selon une série de questions enchaînées admettant une réponse univoque validée par “oui” ou par “non”, quitte à vouloir que l'on reformule en amont l'intégralité des contenus d'enseignement pour les rendre compatibles avec cette manière de procéder... Une proposition dont la pandémie dont nous souffrons a permis de faire voir l'assentiment qu'elle peut rencontrer, et qui génère aujourd'hui, rassemblés autour de l'école numérique, toutes sortes d'engouements peu critiques et souvent très maigrement informés en réalité, contre lesquels une dose d'histoire philosophique de l'éducation devrait servir d'antidote salutaire, ou à tout le moins d'avertisseur.

Mais aussi : l'événement qu'ont constitué dans l'histoire de l'éducation les sophistes, ces « premiers professeurs » selon l'expression de Werner Jaeger, venant réfuter l'idée archaïque puis classique selon laquelle l'excellence – ou la vertu – ne s'enseigne pas et ne peut que se communiquer par l'exemple et donc par la fréquentation des hommes de bien, et qui proposent quant à eux, ces sophistes, de *transmettre* cette excellence – politique au sens large – via une *technè* d'enseignement, un savoir-faire réglé (lequel connaîtra même des manuels et livres d'exercices) dont le cœur est la maîtrise du débat, de l'argumentation, et la contestation alors de Socrate et Platon quant à ce sociocentrisme d'un enseignement axé sur les compétences techniques visant la meilleure adaptation fonctionnelle à la cité telle qu'elle est, dans laquelle il s'agit de se tailler les meilleures places, contestation qui s'étend chez Platon au modèle même de la *transmission* du savoir, des contenus, auquel il faut préférer l'*orientation* de l'intellect – véritable changement de paradigme éducatif. L'examen précis de ce moment historique et philosophique décisif permet d'interroger et de problématiser une large part de nos certitudes contemporaines sur l'enseignement comme transmission, sur ce que signifie apprendre, ou sur l'aptitude à débattre et ce qui doit valider un argument.

Mais encore, lire l'*Émile* de Rousseau, c'est à la fois retrouver la source d'où la pédagogie tire la plupart de ses positions actuelles (les différents stades de l'enfance, la nécessité d'un apprentissage adapté aux niveaux successifs du développement cognitif, l'importance d'une éducation sensible qui évite l'usage trop précoce de l'abstraction, la nécessité alors que les élèves fassent les choses pour se les approprier – la fameuse « leçon de choses » de Rousseau), et prendre acte des limites dûment signalées de l'inductivisme dans l'enseignement, que l'on a en revanche bien moins retenues... Au fil du texte de l'*Émile*, à suivre la pensée de Rousseau dans son déroulement, on découvre à la fois l'émergence de ce qui fait thèse aujourd'hui, et le levier critique sur cet héritage et ses possibles excès. Une profondeur de champ incomparable avec les items neutralisés et « inactuels » que l'on trouve à titre de rubriques dans les enseignements de théorie pédagogique.

Enfin, pour clore cette petite liste d'exemples, lire en tension *Démocratie et éducation* et *Expérience et éducation* de John Dewey avec l'article « La crise de l'éducation » de Hannah Arendt²⁰ constitue peut-être la préparation la plus efficace aux discussions qui sont les nôtres aujourd'hui quant au statut de l'école, au rapport à instaurer entre elle et le monde extérieur, sur la porosité ou non des curricula et programmes d'enseignement aux réquisits de la société civile sinon politiques, sur le crédit à accorder aux disciplines comme telles, sur la valeur intrinsèque du savoir, sur le sens et la valeur de la culture – sur la signification même de l'éducation. C'est-à-dire nos questions, exactement, à nous qui débattons des nouveaux plans d'études pour la maturité, où s'engage l'éducation des nouvelles générations.

On l'aura compris : une formation didactique de la philosophie qui ne préparerait pas à la lucidité quant aux préconisations éducatives manquerait à sa tâche – serait-elle impeccable par ailleurs sur les recommandations méthodologiques. Et la considération historico-philosophique de ce grand corpus de textes éducatifs m'aura paru pour cela une voie favorable. Enrobant comme elle le fait l'enseignement des pratiques de l'ingénierie didactique, elle pourra vacciner (c'est de saison !) les étudiantes et les étudiants contre la propension à confondre les moyens de l'enseignement avec ses fins – ce qui est sans doute l'un des conseils didactiques les plus précieux que l'on puisse leur donner.

CODA : LA PHILOSOPHIE COMME DIDACTIQUE GÉNÉRALE...

Je conclurai sur une proposition qui paraîtra provocatrice : s'il faut souhaiter une « didactique générale », celle-ci devrait être... la philosophie elle-même. Forfanterie ? Présomption de philosophe ? Péchés d'universalité de compétence ? De fait, cette proposition n'émane pas de moi, mais de la CDIP, oui, la Conférence des directeurs de l'instruction publique, la *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. En l'occurrence magnifiquement inspirée.

Dans son rapport *La formation des Enseignants du Degré secondaire 2* de 1989 (dans *Études et rapports 3*, CDIP, Berne 1989), la CDIP regrettait en effet le rôle trop marginal joué par la philosophie dans la plupart des filières de formation des enseignants du secondaire 2. Un rôle notoirement insuffisant car, écrivent les rédacteurs, « la réflexion philosophique reste indispensable pour un enseignant, surtout à ce niveau ». Il vaut grandement la peine de considérer la triple justification qu'ils avancent à l'appui de leur propos.

²⁰ Qui forme le chapitre V du recueil *La crise de la culture* (Gallimard, 1972, pour la traduction française).

Premièrement, les élèves de cette tranche d'âge – les nôtres, au gymnase – se posent une série de questions fondamentales sur « le sens de la vie, de la souffrance, de la mort, de la liberté et du bonheur, de même que sur la nature de l'homme et l'origine du mal, ainsi que sur les normes contraignantes et les valeurs idéales applicables à leur vie et à leurs actes »²¹. Des questions « bien souvent plus préoccupantes et plus importantes pour les jeunes que les matières d'enseignement prévues par le plan d'études ». Or, ajoutent les rédacteurs, « l'enseignant n'est crédible aux yeux des élèves que s'il s'est posé lui-même ces questions, et seul un enseignement philosophique peut lui éviter d'être aussi désarmé que ses élèves face à des problèmes de cet ordre ». Il y va donc tout d'abord du crédit intellectuel des enseignantes et enseignants ainsi que de l'aide ou du support aux élèves dans cette réclamation de philosophie, déterminée comme viatique irremplaçable, qui devrait être incontournable dans toute formation des enseignants de gymnase.

La deuxième justification se présente à la fois comme une réflexion pédagogique et un réquisit d'ethos professionnel. Un enseignant, lit-on en effet, « ne peut assimiler et appliquer les théories relevant des sciences de l'éducation que s'il s'interroge en permanence sur leur bien-fondé et sur leur contribution à sa compréhension de lui-même et du monde qui l'entoure ». Le caractère prescripteur des modèles pédagogiques et didactiques est donc indexé à la réflexion permanente de l'enseignant à leur propos, qui ne saurait en faire l'économie, pas plus qu'il n'a à considérer ces principes comme exonérés de cet examen critique ni, donc, à en absolutiser les propositions. Or cet examen requis ressortit doublement à la philosophie. Car, d'une part, « seule la connaissance philosophique peut l'aider à avoir le recul nécessaire par rapport à ses faits et gestes et lui éviter de tomber dans le dogmatisme, l'idéologie ou l'interprétation des phénomènes » – la philosophie, autrement dit, prépare, et prépare seule, l'enseignant à une problématisation fondamentale de sa pratique comme des modèles qui la guident, constituant de la sorte un authentique exercice de vigilance. Et parce que, d'autre part, ces modèles relèvent en réalité eux-mêmes pleinement de la philosophie : « Le caractère philosophique des théories pédagogiques se révèle dans leur constitution déjà : les notions fondamentales et les idées dominantes de ces théories régissant les sciences de l'éducation sont en fait de type philosophique, *et ne s'expliquent que par des méthodes philosophiques.* »²² Entendons-le : il n'y a pas d'extériorité ou de surplomb des théories de l'enseignement – fussent-elles devenues « sciences de l'éducation » sous-tendues par la psychologie – à la philosophie, pas de domaine méthodologique séparé, formel et prescriptif, qui pourrait s'en considérer affranchi, et c'est elle, la philosophie, qui servirait utilement de propédeutique à ces théories de l'enseignement, plutôt

²¹ *La formation des Enseignants du Degré secondaire 2*, Études et rapports 3, CDIP, Berne, 1989, pp. 47-50. Référence valable pour les citations suivantes.

²² *Ibid.* Je souligne.

que le contraire : « On ne peut en effet éduquer des hommes à la responsabilité, à l'autonomie, à la maturité sans savoir à quoi correspondent ces notions ; on ne peut pas parler de l'autorité de l'enseignant si l'on ne sait pas ce qu'est réellement l'autorité. Mais on ne peut pas non plus – en se réclamant de théories psychologiques – vouloir agir sur des jeunes si l'on ne sait pas la différence entre l'action sur les hommes et l'influence exercées sur des processus physiques, techniques ou biologiques. Or la réponse à ces questions relève invariablement de l'anthropologie philosophique pure et de la philosophie pratique ».

Relativisation critique des modèles didactiques et pédagogiques par l'examen philosophique plutôt que modélisation didactique et pédagogique selon des prescriptions méthodologiques décontextualisées et des habitus opératoires : ainsi se déclinerait une didactique générale de l'enseignement gymnasial, dont le ressort, à l'encontre de tout suivisme et de tout dogmatisme, se veut l'interrogation constante comme vertu philosophique première, où s'atteste l'autonomie : « L'enseignant recourt également à la philosophie lorsqu'il réfléchit aux normes et aux objectifs éducatifs qui lui sont dictés. En effet, l'explication et la justification des normes et objectifs qui dictent nos actes sont une composante première de l'éthique philosophique appliquée ». A-t-on jamais parlé plus lucidement, et mieux prévenu contre quelques-unes des tendances que l'on voit poindre comme inquiétants nuages au ciel de l'institution scolaire ?