

ROUJON Bruno

CAPES Philosophie

2009 - 2010

Le rapport aux exemples et à l'expérience en cours de philosophie

Lycée Le Castel, Dijon

Terminale S et Terminale STL

IUFM de Bourgogne / Sous la direction de F.Orobon

Le rapport aux exemples et à l'expérience en cours de philosophie

Sommaire

Introduction	p. 3
I) Partir de l'expérience : nécessaire recours aux exemples	p. 4
1) Un lieu commun qui n'a rien d'évident	p. 5
2) Les limites de l'usage des exemples	p. 9
3) Le statut et la nature des exemples	p. 10
4) La maîtrise de l'exemple	p. 13
5) Cas particulier : les exemples dans une explication de texte	p. 14
II) La philosophie par l'exemple	p. 16
1) <i>Faire de la philosophie</i>	p. 16
2) Le débat	p. 18
3) Le maître ignorant	p. 19
4) Les aspects systématiques : penser l'expérience	p. 21
Conclusion	p. 22

Le rapport aux exemples et à l'expérience en cours de philosophie

Introduction

La question du rapport aux exemples et à l'expérience me semble se situer au cœur de l'enseignement de la philosophie en classes terminales, et ce pour diverses raisons.

D'abord, cela tient à la spécificité de l'enseignement de cette matière dans le cursus secondaire. Présente dans la seule année de terminale, cette initiation à la philosophie me semble avoir ceci de particulier qu'elle impose au professeur, à des degrés divers en fonction des classes et de l'avancement dans l'année, de justifier son enseignement. Il n'en viendrait à l'idée d'aucun élève de demander à son professeur de mathématiques de justifier l'utilité des mathématiques en elles-mêmes et, partant, de leur enseignement. Les disciplines scientifiques en général peut utiliser à leur profit l'efficace manifeste des applications et des techniques qui en découlent, pour en finir avec la question de leur 'utilité' avant même qu'elle ne soit posée. Le professeur de philosophie a souvent affaire, en début d'année pour un grand nombre d'élèves, voire toute l'année pour certains d'entre eux, à une attitude, sinon de rejet, au moins de mise à distance de ce qui fait la matière même de son enseignement. On se doute bien que la philosophie n'est pas complètement vaine, mais on s' imagine alors qu'elle ne sert qu'à des esprits confus, éthérés, voire oisifs. On pourrait évidemment rejeter toutes ces considérations d'un revers de la main en montrant que la valeur d'une pratique se mesure peut être plutôt à son caractère désintéressé, dont l'utilité ne saurait être quantifiable directement. Il semble néanmoins qu'il soit de notre devoir de prendre cette critique au sérieux et de déterminer en quoi elle constitue un rappel à l'ordre constant dans notre pratique de l'enseignement de la philosophie, rappel à l'ordre parfois arbitraire mais qui pour autant n'en est peut-être pas moins salutaire et nous rappelle aux exigences véritables de notre discipline. La philosophie me semble avoir ceci de particulier, en effet, qu'elle est susceptible de se transformer de manière insidieuse en son contraire. Comme Platon le remarquait déjà, le philosophe et le sophiste se ressemblent comme chien et loup¹. Celui qui estime en avoir fini avec le questionnement et assener un contenu de manière doctrinale ne fait pas seulement de la mauvaise philosophie, il ne fait pas de philosophie du

¹ Platon, *Le Sophiste*, 331a

tout, il adopte l'attitude philosophique par excellence. Et un tel discours sera perçu par les élèves comme, sinon dénué de sens, au moins sans aucune raison d'être, vain, pour la simple raison que le professeur évoque des motifs qui semblent sans rapport avec leur expérience quotidienne. D'où une double exigence pour le professeur de philosophie : rester toujours dans le questionnement et ne lui apporter que des réponses instruites de leurs propres limites, et ancrer son propos résolument sur le terrain de l'expérience. Il s'agit en substance de montrer aux élèves que les problèmes que l'on se pose en cours de philosophie sont des problèmes du réel, que le 'monde' des philosophes n'est pas séparé de notre monde, que l'on ne peut jamais se contenter d'une explication définitive car le réel lui-même est complexe et résiste à nos tentatives de rationalisation. Or, on ne pourra démontrer cela aux élèves de manière théorique, il faudra le faire par la pratique des exercices philosophiques eux-mêmes, tout au long de l'année de terminale.

On a affaire ici à un impératif qui engage plusieurs dimensions de la pratique de l'enseignement de la philosophie en classe terminale, en particulier pour ce qui est des aspects relatifs à la maîtrise de la discipline (champ 3 du référentiel de compétences), de l'organisation du travail de la classe (champ 5), de la prise en compte de la diversité des élèves (champ 6), de l'évaluation (champ 7) et de la nécessité de se former et d'innover (champ 10). Enraciner son propos dans l'expérience, c'est en effet, en philosophie, faire l'épreuve de la nécessité continuelle d'adapter son propos à l'auditoire que constitue une classe de terminale. Là où, dans une composition de concours, on peut toujours compter, jusqu'à un certain point, sur la compréhension tacite du correcteur, il n'en va pas de même face à une classe de terminale, qui dans une écrasante majorité de cas n'avait auparavant eu aucun contact avec la philosophie. Il s'agit ainsi d'une tâche difficile, mais qui n'en reste pas moins salutaire pour le professeur, constitue une mise en garde. Il s'agit en effet en philosophie, non pas de proposer aux élèves un contenu pré-mâché qu'ils n'auraient qu'à ingurgiter et répéter à l'examen, mais de prendre les élèves à partie dans la constitution même, sinon des savoirs, au moins de la position des problèmes. Et l'élève n'accordera au mieux qu'une attention polie à une référence dont l'utilisation n'aurait pas été justifiée, ou plutôt dont la nécessité ne se serait pas sentie à partir d'un problème enraciné dans l'expérience courante. Partir de l'expérience, c'est le plus court chemin pour montrer aux élèves que le questionnement philosophique n'a rien de superflu, qu'il s'impose au contraire à partir de la difficulté qu'il y a à penser l'objet lui-même : la science ou ce qu'elle prétend connaître, le sujet ou la personne humaine, les manifestations de la culture, la politique, etc., s'agissant ici des principaux champs du programme des séries générales. Et c'est là une démarche salutaire pour le professeur, car elle l'oblige à se demander, à tout moment, ce que véritablement, un auteur a voulu dire, et pourquoi il a voulu le dire, ce qui a pu poser problème dans l'objet lui-même dont on parle pour que l'on soit conduit à adopter ce questionnement ou cette tentative de réponse. Et ces considérations présideront également à l'organisation même du cours et des exercices

proposés aux élèves. Les élèves eux-mêmes, dans leurs propres travaux, auront sans cesse à remettre en cause l'évidence première, le plus souvent en partant de l'objet même qui fait l'objet de l'exercice philosophique. Le professeur, ne pouvant traiter au cours de l'année la totalité des problèmes relatifs aux différents champs du programme devra en tout état de cause familiariser, dans sa propre pratique et par les exercices proposés, les élèves à une certaine modalité de discours et de questionnement, sur la base de leur propre expérience, ou d'une expérience partagée.

La question professionnelle que ce proposera de traiter cet écrit est ainsi la suivante : quels doivent être l'usage de l'exemple et le statut de l'expérience dans la préparation des cours de philosophie et la mise en place d'exercices adaptés aux élèves ? Suffit-il de *partir de l'expérience* pour mener à bien l'intériorisation des notions et des problèmes du programme ? En quel sens faut-il prendre cette expression pour qu'elle ne demeure pas vide de sens et permette de concilier les différentes exigences liées au cours de philosophie en classe Terminale ? La logique de l'exemple ne doit-elle pas justement être dépassée aux fins de s'acheminer vers une réflexion abstraite ?

Cet écrit ne se limitera donc pas à la seule question de l'illustration par l'exemple, ou du statut des exemples dans les cours de philosophie. Il s'agira également de montrer en quoi les démarches introduites en philosophie peuvent permettre à l'élève de penser l'expérience, sans qu'il s'agisse véritablement d'un point de départ absolu.

I) *Partir de l'expérience* : nécessaire recours aux exemples

1) Un lieu commun qui n'a rien d'évident

Dans la manière de concevoir l'enseignement de la philosophie en classe terminale, affirmer qu'il faut *partir de l'expérience* apparaît presque comme un lieu commun, ce que l'on ne peut pas ne pas faire. *Partir de l'expérience*, cela serait ici initier le questionnement philosophique, à partir d'un exemple, d'une expérience de pensée, d'un vécu partageable avec les élèves, etc. Il paraît bien sûr impératif d'éviter de faire en classe un succédané d'un certain type de cours universitaire, si l'on veut un cours d'histoire de la philosophie, qui quant à lui pourrait éventuellement s'offrir le luxe de d'effectuer la position de ses problèmes au sein même de la conceptualité des auteurs, aidant bien évidemment à penser l'expérience, mais n'étant pas impérieusement soumis à l'impératif de partir de ce point. Ce point de vue s'imposait ainsi avec évidence, mais il me semble que je l'avais mal

compris, ce qui m'a fait courir le risque de tomber dans le travers qu'il prétendait pourtant pouvoir éviter.

Il me semble être légèrement tombé dans ce travers en début d'année, que cela soit avec ma classe de Terminale S et avec ma classe de Terminale STL, comme, dit-on, un grand nombre de professeurs débutants. Mon cours de début d'année en Terminale S a porté sur la question du vivant, et a me semble-t-il assez bien débuté de ce point de vue, en partant de la question de l'animal. C'est d'ailleurs dans ce but que j'avais choisi de commencer l'année par le vivant, notion du champ La raison et le réel du programme de Terminale S, l'animal me semblant constituer un objet d'intérêt suffisamment commun, ainsi que d'un grand nombre de lieux communs. Mais très vite, ce cours m'a semblé tomber dans un certain *confort universitaire*, expression par laquelle il faut comprendre l'inadaptation de la réutilisation sans transformation profonde de cours dispensés ou lectures effectuées lors de la préparation des concours. L'idéal universitaire, dans sa grandeur et son ambition, est totalement inadapté à l'enseignement en classe terminale : dans une copie de concours, on peut dans certains cas se permettre de partir de la conceptualité des auteurs, mais ceci serait désastreux en classe terminale. Dès les premières séances, je me suis retrouvé en train d'expliquer le couple aristotélicien de l'acte et de la puissance (dans le but d'introduire l'opposition entre mécanisme et finalisme), repère absolument essentiel du programme, mais sans doute pas adapté à un début d'année, du moins sous une forme abstraite, faisant courir le risque de renforcer les a priori initiaux à l'égard de cette matière présents chez certains élèves (ce qui ne s'est pas véritablement produit dans les faits, mais il a fallu redresser la barre). De la même manière, en Terminale STL, mon cours du début d'année sur le bonheur est tombé dans l'une de ses parties dans un exposé de la doctrine platonicienne de la vertu et du bonheur, peu adapté à la situation.

Dans le cas de ma Terminale STL, ce cours n'a pas suffisamment fait l'effort de *partir de l'expérience*, de partir de l'objet même à analyser, et semble aller dans le sens du caractère impérieux de cet impératif. Dans le cas de ma Terminale S et de la question du vivant, la situation est plus complexe, *partir de l'expérience* en étant resté ici au stade d'une déclaration d'intention. Mais précisément, il me semble que le sens même de cette expression *partir de l'expérience* était resté trop indéterminé pour qu'il puisse être utilisé à bon profit. Pour reprendre la terminologie kantienne, on pourrait dire que le cours de philosophie en classe terminale ne peut pas se contenter de *commencer avec l'expérience*, en un sens seulement chronologique, il se doit de *dériver de l'expérience*, en un sens logique². Autrement dit, le cours se devrait de tenir quelque chose de

2 la formule est ici appliquée non pas au rapport entre expérience et connaissance, mais entre expérience et cours de terminale, est formulée en termes de devoir et non en termes de constat, et est en outre inversée. On se contente ici de reprendre la termes mêmes *commencer avec* et *dériver de*, qui paraissent éclairants

tangible de l'expérience, alors que par exemple la question de l'animal dans mon cours sur le vivant n'a en quelque sorte servi que d'alibi, et n'a pas dans les premières séances été utilisée au meilleur profit. Et plus que cela, *partir de l'expérience* ne signifie pas seulement commencer chaque chapitre, ou chaque partie, par un exemple (ce dont il est possible sous certaines conditions de se dispenser), mais réinvestir sans cesse la valeur ajoutée que nous apporte l'exemple dans l'acheminement vers un raisonnement abstrait, qui met l'élève face à la complexité du réel et lui aide à mettre de l'ordre dans cette complexité, faire éclater la fausse unité de départ (celle de l'opinion, du lieu commun) sous la forme du multiple, et retrouver l'un dans ce multiple dont on a révélé la complexité. Il me semble en somme que j'avais en tout début d'année mal compris cette injonction de *partir de l'expérience*, qui nous a été répétée lors des séances de formations IUFM, tout particulièrement pour ce qui est des leçons de début d'année avec nos classes. *Partir de l'expérience*, ce n'est pas seulement commencer par un exemple (selon les diverses compréhensions possibles de ce terme, que nous évoquerons ultérieurement), et cela, on pourrait même s'en dispenser. Il s'agit bien plutôt de montrer immédiatement, et tout au long des cours, que la philosophie peut nous aider à *penser l'expérience*, à mettre de l'ordre dans ce multiple.

Quelle doit dès lors être la fonction de l'exemple (ou de l'expérience de pensée, du en cours de philosophie en classe terminale ? Il me semble que l'on a affaire à une *dialectique de l'exemple*, dans le sens platonicien de ce terme de dialectique (soit la recherche de la vérité dans les discours, la fameuse *seconde navigation* de Socrate³). On serait en présence d'une phase négative de la dialectique : la destruction de notre conception spontanée (ou celle des élèves), non questionnée, du réel par un exemple judicieusement choisi. Puis on aurait affaire à une phase positive, dans laquelle on s'efforcerait de remettre de l'ordre dans cette totalité que la première phase avait éclaté. Le recours constant à l'exemple, à l'expérience de pensée, au vécu, apparaît bien comme condition de possibilité de l'exercice de la philosophie en classe terminale, à tous les moments de son déploiement, ce qui suppose d'avoir bien compris cette formule inaugurale *partir de l'expérience*.

Ce que je viens d'indiquer ne m'en semble moins moins exiger un certain nombre de réserves, ou tout au moins de précautions. En effet, le but de l'enseignement en classe terminale consiste non seulement à conduire les élèves de l'évidence vers l'inévidence, au cours même des leçons dispensées en classe, mais aussi, et surtout, à être capables d'effectuer eux-mêmes cette démarche.

3 Platon, *Phédon*, 99d – 102a

Deux moyens peuvent permettre de satisfaire à cette exigence : la participation en classe et la réalisation des travaux écrits. La participation en classe est évidemment profitable, mais pose un certain nombre de difficultés, à la fois théoriques et pratiques, ce qui nous renvoie d'abord à notre question du rapport aux exemples et à l'expérience : l'élève ne participera que si le propos tenu par le professeur le concerne, s'il lui apparaît comme *ancré dans l'expérience*, s'il lui est possible de percevoir en quoi le problème philosophique dont il est question est, pour le dire grossièrement, un problème du réel. Ceci m'a semblé en cours d'année particulièrement aisé en philosophie morale et politique : certains cours dispensés en Terminale S sur la morale kantienne, par exemple, m'ont apporté une satisfaction particulière concernant la participation des élèves, plus importante et surtout mieux répartie entre les élèves que pendant certains autres cours. Le professeur se trouve disposer dans un cours sur la morale et le bonheur d'un réservoir inépuisable d'exemples se présentant sous la forme d'expériences de pensée, appartenant à la tradition ou imaginés pour les besoins de la cause, que l'élève peut très aisément effectuer à la première personne. Le texte de la Critique de la raison pratique relatant deux expériences de pensée successives, m'a paru particulièrement utile sur ce point : il permet de conduire très naturellement les élèves à l'idée kantienne d'impératif catégorique du devoir, problème à mon sens le plus important de toute la partie du cours sur le devoir, notion appartenant au champ La liberté du programme de Terminale S : la question de savoir si l'intérêt peut être le fondement de la morale, ou bien si l'on agit moralement que quand on agit par devoir, le devoir était quant à lui inconditionnel et la moralité précisément dans la capacité de faire abstraction de son intérêt⁴. Il en a été de même dans un cours dispensé en Terminale STL, dans le chapitre La justice et la loi, à propos du récit de la mort de Socrate tel que relaté dans l'Apologie de Socrate. Ce philosophème bien connu permet très aisément de montrer aux élèves la tension qu'il peut y avoir entre plusieurs légitimités, celle des lois de la cité et celle des lois rationnelles, pour la simple raison qu'il permet aux élèves d'effectuer ce cheminement à la première personne. L'élève est en position de se poser la question suivante : qu'aurais-je fait à la place de Socrate ? Ici la vertu positive de cette expérience de pensée dans l'intériorisation par les élèves des notions et des problèmes n'est pas à démontrer : ce philosophème a peu être réutilisé à bon profit par les élèves dans leurs propres travaux écrits. Le problème de l'obéissance aux lois a ainsi grâce à cet exemple classique été parfaitement *compris* par les élèves, au sens d'une appropriation active et, il me semble, spécifiquement philosophique, c'est-à-dire dans la position du problème plutôt que dans sa résolution immédiate et lapidaire.

4 Kant, *Critique de la raison pratique*, trad. Picavet, PUF Quadrige, p. 30. Cf annexe 4.

Il n'en reste pas moins que certains élèves ont eu dans ce cas tendance à ne retenir que la lettre de l'exemple et ne sont pas parvenus à accorder la même attention à la phase suivante, celle où l'exemple a été rattaché aux notions évoquées précédemment dans le cours, ou aidé dans la progression de cet aspect-là du cours. Dans une interrogation de connaissances, j'ai eu à déplorer l'aplatissement qu'avait subi dans l'esprit des élèves ce que pouvait nous apporter ce récit de la mort de Socrate : ce que certains avaient retenu au bout du compte, c'était l'idée selon laquelle il peut y avoir conflit entre obéissance à la loi et obéissance à ses propres 'principes'. Or, dans cette formulation, on n'est plus véritablement dans la position du problème : il me semble que l'on a perdu de vue la profondeur problématique que l'on avait mise au jour : je peux, au sens de la possibilité d'une action, désobéir aux lois, mais à quelles conditions cela peut-il être légitime (voire constituer un devoir) ? La 'formule' restée dans l'esprit de certains élèves ne paraît pas apte à rendre compte de cela.

2) Les limites de l'usage des exemples

Ceci nous amène à envisager les limites du pouvoir des exemples dans la construction du cours de philosophie et la conduite du travail de la classe. Pour illustrer ce problème, j'évoquerai ce qui m'a été dit par un élève lors de la réunion parents-professeurs. Cet élève de série STL, venu en compagnie de ses parents, m'a parlé spontanément des difficultés rencontrées par certains de ses camarades (lui-même n'étant pas particulièrement en difficulté). A son sens, ceux-ci auraient des difficultés à suivre l'ensemble des développements sans savoir à quoi cela allait aboutir, en somme il aurait fallu dire dès le début du cours quels allaient être les points importants évoqués dans la suite du propos. Or, il me paraît sensible que souvent en philosophie, on ne tire les 'fruits' de sa réflexion qu'à la fin du questionnement, ou bien, plus radicalement, que le propre du questionnement philosophique est de demeurer dans la position des problèmes et de n'apporter à l'issue de la réflexion qu'une réponse instruite de ses propres limites. Cette remarque faite par un élève me semble donc révélatrice sur ce point : de nombreux élèves n'accorderont, en particulier en séries technologiques, qu'une attention limitée à la structure du raisonnement et sa progression, alors que le véritable intérêt de la matière demeure peut-être là, plutôt que dans la solution finale apportée au problème posé. C'est pourquoi cette remarque me semble également faire signe vers une limite de l'usage de l'exemple : l'exemple risque toujours de n'être compris que pour lui-même, et le recours à une expérience partageable avec les élèves, comme point de départ du questionnement, ne dispense absolument du travail proprement philosophique, qui quant à lui impose de ne pas rester

sur le terrain de l'expérience, de montrer justement aux élèves que notre conception spontanée de l'objet ou du problème évoqué n'est pas entièrement satisfaisante. Ceci fait d'ailleurs écho à une remarque qui m'a été faite lors de la première visite de la formatrice IUFM Mme Long dans l'un de mes cours en Terminale S, passé à montrer la primauté du point de vue théorique dans l'expérimentation scientifique, et centrée autour des expériences de Torricelli sur le vide. Il m'a à cette occasion été conseillé de peut-être passé moins de temps en cours à détailler ces expériences pour passer plus de temps à indiquer ce que l'on pouvait, philosophiquement, en retirer. Dans certains cas, la recherche sur les exemples pourrait ainsi être effectuée par les élèves eux-mêmes, sous la forme par exemple d'une brève recherche documentaire, à titre de propédeutique, avant de pouvoir consacrer le plus clair des séances à l'interprétation philosophique proprement dite. Ceci nous montre bien, en outre, la nécessité qu'il y a en philosophie en Terminale de concilier des exigences parfois contraires : conduire le plus naturellement possible les élèves de l'évidence vers l'inévidence, c'est-à-dire, pour le formuler sommairement, faire de la philosophie en classe, mais aussi, s'agissant d'une matière à examen, préparer correctement les élèves à l'épreuve du Baccalauréat, ce qui impose de passer assez rapidement sur certains éléments au profit d'autres que l'on jugera plus importants : faire des choix dans son enseignement, au moins concernant l'angle d'attaque choisi. La solution de ces difficultés rencontrées dans la planification des séances à l'échelle de l'année me semble donc admettre la solution suivante : prendre à partie plus massivement les élèves, leur laisser en peu plus d'autonomie dans le travail à la maison, même pour des travaux d'envergure restreinte.

Ceci me semble d'autant plus vrai que le professeur de philosophie se trouve souvent, y compris de manière implicite, avoir à justifier le procès même de sa démarche, la légitimité même de la position des problèmes. Je songe ici à mon cours sur le doute cartésien et l'expérience du cogito en Terminale S, cours dont je n'étais pas entièrement satisfait. Malgré son caractère éminemment classique, ce philosophème cartésien ne m'en a pas moins posé problème dans la réalisation de mes leçons, pour une raison me semble-t-il assez compréhensible : le caractère foncièrement contre-intuitif de la démarche cartésienne. Ce n'est en effet pas la pente naturelle de l'esprit humain que de mettre à l'épreuve la validité de nos perceptions extérieures, de la sensation que nous avons de notre propre corps, des idées logico-mathématiques, de notre propre existence en tant que sujet. Il me semble que ma leçon a pêché ici par un certain caractère artificiel : je n'ai pas suffisamment réussi à montrer aux élèves la nécessité de la démarche cartésienne, pourquoi on ne peut pas ne pas se poser les questions que Descartes se pose, si on les comprend de la manière qui convient (du moins est-ce l'impression qu'il me semble avoir décelé dans les réactions de certains élèves). Ici, il leur a paru moins évident de faire cette démarche à la première personne, pour reprendre la formulation utilisée plus haut. Ce critère du recours à l'expérience ne me semble donc pas constituer la solution à tous

les problèmes rencontrés en cours de philosophie en classe Terminale, au tout au moins on ne peut se contenter ici de déclarations d'intention.

D'une manière générale, *partir de l'expérience* ne dispense pas d'en sortir, sous une certaine forme. Les exemples ne peuvent jamais se suffire à eux-mêmes dans une réflexion proprement philosophique. Il s'agira bien plutôt de déterminer ce qu'il y a de commun à tous les exemples que l'on évoque, de déterminer quels sont les traits saillants que l'on peut *abstraire* des exemples évoqués en cours.

3) Le statut et la nature des exemples

Bien évidemment, il ne s'agit pas pour autant de renoncer totalement ou même de perdre de vue cette exigence : dans leurs propres travaux, les élèves auront à proposer un propos incarné, ancré dans l'expérience, et donc de donner des exemples pour illustrer leur propos. Mais il est bien du devoir du professeur de bien insister sur la différence de valeur argumentative entre un argument et un exemple, le seul type d'exemple ayant une véritable valeur argumentative étant le contre-exemple, qui met au jour le défaut d'universalité d'une thèse. Autrement dit, la mauvaise copie en philosophie est souvent celle qui fonctionne uniquement par exemples, sans tenter de s'élever au-dessus de cela. J'ai rencontré ce type de copies en début d'année, en particulier en série technologique. Mais ceci n'est que la forme extrême de cette logique, que l'on peut retrouver sous une autre forme même dans une copie qui n'utiliserait pas un seul exemple proprement dit : quand les philosophèmes évoqués en cours sont eux-mêmes mobilisés à titre d'exemples, quand ils sont simplement répétés, parfois mot pour mot, sans le recul problématique nécessaire. Et ceci me semble éclairant ici : le plus important est bien de conduire les élèves à faire de la philosophie à la première personne. Pour cela, il ne suffit pas qu'ils soient capables de mobiliser des références vues en cours : on peut très bien faire des références philosophiques un usage foncièrement aphilosophique, quand l'élève se contente de répéter la référence en ayant perdu de vue le problème concret auquel elle permet de répondre. Et ceci suppose encore une fois une appropriation active des notions et des problèmes, et non de la lettre des références évoquées en cours.

Avant de tirer les conséquences de ce qui précède concernant la fonction précise conférée aux exemples et à l'expérience dans la construction du cours et la mise en place de travaux adaptés aux

élèves, il me semble qu'il faille faire mention d'un problème incident, peu évoqué jusqu'à présent, s'agissant du *choix des exemples*.

Là-aussi, il me semble que le professeur a à faire face à deux exigences qui peuvent, à la marge, entrer en contradiction : d'une part l'appropriation active des notions et des problèmes du programme, et d'autre part la préparation des épreuves du Baccalauréat. La question est ici de savoir s'il s'agit de choisir des exemples au nom de leur familiarité pour les élèves, ou bien plutôt au nom pourrait-on dire d'un certain idéal de la culture classique. Je songe ici à mes cours sur l'art, dans les deux classes dans lesquelles j'enseigne. Le choix des exemples dans un cours d'esthétique n'est pas sans poser problème : s'agit-il d'emprunter des exemples classiques de l'histoire des arts, afin d'apporter aux élèves, outre une réflexion philosophique, des rudiments de 'culture générale', indispensables à la réalisation de leurs propres travaux dans cette matière ? Dans ce cas, le risque serait que les oeuvres en question soient inconnues des élèves. Leur laisser un temps substantiel pour en prendre connaissance serait à cet égard bien artificiel. Le temps scolaire ne dispose malheureusement pas d'une plage horaire qui pourrait être dédiée à ce type d'activités. Dès lors, faudrait-il a contrario choisir le point de vue strictement inverse et n'utiliser que des exemples issus de la culture contemporaine ? Doit-on par exemple utiliser des ouvrages tels que *Philosophie en séries*, incarnation d'une certaine tendance à appeler de ses vœux une sorte de 'philosophie du quotidien' ? Un tel choix risquerait de pénaliser les élèves lors de l'épreuve du Baccalauréat : il me semble que le correcteur moyen accordera plus de valeur, toutes choses égales par ailleurs, à un exemple issu de la culture classique qu'à un extrêmement contemporain, possiblement ignoré de lui, en particulier si l'exemple n'est pas parfaitement maîtrisé. Il me semble qu'il n'y ait pas de réponse tranchée à ce dilemme. Multiplier à foison les exemples poserait également problème en empiétant sur le temps dédié à l'élaboration dans la réflexion proprement dite, dans la mesure où, conformément aux recommandations faites aux élèves pour la réalisation de leurs propres travaux écrits, l'usage purement allusif de l'exemple n'apporte rien ou bien peu. Il s'agit dès lors, pragmatiquement, de trouver un équilibre et de varier au maximum les exemples, de les prendre, dans le cas de l'esthétique, dans des périodes historiques différentes, des courants différents, des formes d'art différentes, etc. Quoiqu'il en soit, il me semble que mon cours d'esthétique n'a pas parfaitement réussi à surmonter cet écueil, l'une des pistes de travail se dégageant de cet écrit consistant en cela : continuer à enrichir mes connaissances en histoire de l'art afin non pas seulement de pouvoir multiplier les exemples pour illustrer le propos, mais pour la bonne raison qu'un cours sur l'art est totalement dénué d'intérêt et de pertinence s'il n'est pas ancré tout au long de son déploiement dans des exemples bien choisis de créations artistiques. Il s'agira également de bien indiquer aux élèves que ce qui importe au premier chef est la maîtrise véritable qu'ils ont de l'exemple : c'est-à-dire la capacité à en tirer de manière synthétique l'essentiel pour illustrer l'idée

qu'ils défendent, et ce de manière à ce que même un correcteur ignorant totalement la référence mobilisée soit potentiellement en mesure de s'en faire une idée minimale et d'en déterminer l'utilité dans le raisonnement élaboré par l'élève. En outre, les exemples choisis lors des leçons dispensées en classe se devront également d'être variés en fonction de l'hétérogénéité des publics pouvant être rencontrés dans une même classe.

4) La maîtrise de l'exemple

Cette expression de maîtrise de l'exemple nous montre bien que l'exemple ne peut en aucun cas se substituer à la réflexion philosophique proprement dite. L'exemple-type de la copie mal réussie, qui ne cerne absolument pas les exigences de l'exercice, est celle qui procède uniquement par exemples juxtaposés, sans distanciation ou analyse critique. Des copies de début d'année en série STL sont quelque peu tombées dans cet écueil : au Bac blanc, certaines copies, traitant le sujet "Faut-il satisfaire tous ses désirs pour être heureux ?", n'ont absolument pas saisi l'enjeu du sujet et sont contentées de dresser une liste de différents types de désirs, en les rangeant en deux catégories correspondant aux deux parties de leur plan. On remarquera ici que cette tendance à ne faire qu'accumuler des exemples sans s'interroger quant à ce qui les rapproche et les éloigne, est solidaire d'une absence de questionnement philosophique, une telle copie (dont je n'ai pas jugé utile de joindre une reproduction en annexe) ne saisissant pas ce qui fait la spécificité des exercices philosophiques, plus particulièrement de la dissertation, le devoir ne devant pas consister en une réponse immédiate à la question posée et devant faire un détour par un moment de position du problème, en déterminant d'abord à quelles conditions cette question se pose, quels en sont les présupposés, pour seulement ensuite y apporter une réponse progressive et mesurée. Il me semble que c'est là toute la difficulté de l'enseignement en classe Terminale, et en même temps la condition de possibilité de tous les apprentissages dans la matière : être à même pour l'élève d'adopter une posture contre-intuitive, de reproduire une démarche qui va à rebours du raisonnement le plus usuel. Dans aucune autre matière dans le secondaire les élèves ne sont véritablement préparés à cette exigence nouvelle pour eux : la nécessité de réaliser des exercices en commençant par s'interroger sur la question même qu'on leur pose, et ensuite à s'assurer à chaque moment de sa réponse de la solidité de ce que l'on affirme et de sa résistance aux objections possibles (et ce même si la dissertation n'est pas l'apanage de la philosophie, car elle a souvent été bien peu pratiquée par les élèves dans les années antérieures). Et c'est dans ce cadre que l'on doit envisager l'usage des

exemples, que cela soit Durant les cours ou par les élèves dans leurs propres travaux, soit une utilisation des exemples au service de la réflexion philosophique, selon les conditions évoquées plus haut. Dès lors l'élève sera naturellement conduit, s'il a préalablement saisi les exigences des exercices philosophiques, à faire un usage raisonné des exemples qu'il mobilise, en précisant à quelles conditions ils sont recevables et en quoi ils permettent d'élaborer à la construction du raisonnement.

5) Cas particulier : les exemples dans une explication de texte

Le rapport aux exemples ne me semble pas concerner la seule dissertation, et s'applique tout aussi bien à l'explication de texte. Une copie de début d'année en Terminale S, une explication d'un texte de Claude Bernard m'a à ce titre impressionné, en mobilisant pour illustrer un passage précis du texte un exemple issu d'un autre champ disciplinaire et illustrant avec brio le point évoqué, s'agissant de la présence d'une intuition au fondement de la démarche expérimentale, intuition qui ne sera 'remplie' qu'au terme de la démarche, par la mise en évidence des lois qui régissent le phénomène en question. L'exemple mobilise par l'élève rapprochait l'intuition des lois de la perspective de la formalisation précise quelques décennies plus tard. L'exemple était à la fois extrêmement pertinent, très fin, et parfaitement bien utilisé (extrait et passage de la copie joints en annexe)⁵. D'autres explications de texte ont, quelque peu maladroitement, choisi d'illustrer l'idée figurant dans un extrait de L'énergie spirituelle de Bergson, selon laquelle l'existence admet des pics d'intensité qui sont autant de moments où se dispose une latitude de choix maximale, par la période qu'ils étaient en train de traverser, soit la formulation de leurs vœux d'orientation en Post-bac. Cet exemple assez cocasse n'est bien évidemment pas adapté car il est purement conjoncturel et n'atteint pas la valeur de généralité que l'on était susceptible d'attendre. Cet effort quelque peu maladroit ne doit pas non conduire à en conclure que l'exemple se doit, en principe d'être complexe : lors d'une autre explication de texte d'un extrait de John Stuart Mill⁶, les élèves ont su illustrer le propos de

5 cf. annexes 1 et 2

6 cf annexe 3

l'auteur à bon endroit : Mill montre dans ce texte que la nature ne peut pas constituer le modèle de nos actions quelle que soit la manière dont on comprend cette injonction de “suivre la nature” : elle regorge de phénomènes injustes et ne donne pas un sentiment de justice exacte. Ce propos n'étant illustré par aucun exemple par Mill à l'échelle de cet extrait, de nombreux élèves ont su donner corps à l'argument en mobilisant l'exemple simple d'une catastrophe naturelle : celle-ci frappe à l'aveugle, de manière injuste (sauf à tomber dans la superstition) et l'exemple nous montre bien que la justice consiste à corriger la nature, et non pas à l'imiter. Ce cas me paraît éclairant car l'exemple est particulièrement simple, ne requiert pas une culture encyclopédique, mais n'en reste pas moins pertinent. Enfin, un texte de Lucrèce issu de *De la nature*, qui m'avait servi en début d'année de support pour donner des indications méthodologiques concernant l'explication de texte, exigeait quant à lui des compétences différentes : il était quant à lui très riche en exemples, et l'on peut considérer ici que la réflexion était indispensable des exemples mobilisés pour l'éclairer. Ce texte montre l'absurdité de la thèse finaliste concernant l'engendrement des organes du corps vivant : en substance, ce n'est pas parce que nous respirons que nous avons des poumons, mais parce que nous avons des poumons que nous respirons (idée contre-intuitive s'il en est, et qui a donné lieu à discussion dans le cours sur le vivant). Or, Lucrèce mobilisé ici de nombreux exemples, l'exemple classique de l'œil, mais aussi l'exemple de l'organe que constitue la langue, pour lequel la thèse est particulièrement éclairante : on voit bien que la langue est présente chez d'autres être vivants que l'homme alors même qu'ils ne parlent pas, et qu'elle a en outre d'autres fonctions que la parole (l'alimentation, la déglutition, ...), et elle à ce titre elle constitue un exemple particulièrement pertinent, que les élèves ont été invités à commenter dans l'une des questions posées sur le texte (s'agissant d'un exercice de tout début d'année et non d'un devoir type Baccalauréat). Deux exigences relatives aux exemples apparaissent donc dans l'exercice de l'explication de texte : l'élucidation des exemples utilisés par un auteur (leur portée, leur fonction dans l'argumentation), et la capacité à mobiliser ou imaginer des exemples dans le cas où le texte n'en comporterait aucun (ce qui est parfois le cas de textes donnés au Baccalauréat, où il arrive que l'on coupe un paragraphe développant un exemple). Dans tous les cas, l'exemple est, au moins jusqu'à un certain point, inféodé au raisonnement proprement dit, soit qu'il se contente de l'illustrer, soit qu'il constitue un des moments de son déploiement. On voit donc bien que l'exemple a pour fonction d'ancrer le propos, de lui donner un point d'appui dans l'expérience la plus concrète, mais qu'il est tout de même tributaire de la démarche de l'élève : il ne saurait y avoir d'exemple pertinent sans réflexion pertinente.

II) La philosophie par l'exemple

1) Faire de la philosophie

Il me semble dès lors qu'il convient d'évoquer, sans sortir des limites de cet écrit professionnel, et en relation avec la première partie de notre analyse, une autre modalité de rapport aux exemples et à l'expérience que la pratique du professeur de philosophie en classe Terminale se doit d'affronter : l'approche de l'exercice philosophique par l'exemple. L'activité du professeur de philosophie me semble exiger des compétences assez proches de celles exigées des élèves : il s'agit bien de problématiser des notions et d'expliquer des textes, au cours même des leçons dispensées en cours. Que l'on décide de faire ou non se sous sous forme de dissertation (ce qui ne me semble pas absolument impératif, et est à décider selon les notions, la période de l'année et les difficultés spécifiques rencontrées par la classe), il faudra veiller à faire soi-même en classe de la philosophie. On ne dit en somme là rien de bien nouveau, mais il me semble que là encore, comme on pouvait le dire à propos de la nécessité de *partir de l'expérience*, cela ne va pas de soi, ne peut se satisfaire de déclarations d'intention, et dans mon cas il a fallu déterminer ce qu'il en était véritablement de cette exigence. Comme indiqué à titre introductif, il me semble que la philosophie est, de toutes les activités, celle qui est la plus susceptible de se transformer en son contraire. La parole philosophique est toujours menacée d'auto-emportement, si elle en vient à verser dans un usage dogmatique des auteurs et des références, si elle substitue sournoisement l'assertion univoque d'une thèse à la position des problèmes. Il faudrait être tout le temps dans le problème, et ne lui apporter que des réponses mesurées et conscientes des objections que l'on pourrait leur formuler. Tout autant, voire plus qu'à un contenu, l'année de Terminale en philosophie me semble constituer une initiation à un certain mode de discours, il y a au moins autant de la forme que du contenu. Ceci se repère ne serait-ce qu'à la lecture du programme officiel dans toutes les séries : le programme de notions et

d'auteurs est suffisamment large pour que le professeur puisse y trouver une liberté pédagogique rare dans le secondaire, et montre bien qu'il n'y a que très peu de références imposées, de philosophèmes absolument incontournables au traitement de telle notion. Pour que les élèves soient à même capables d'adopter ce mode de discours, cette réflexion instruite de ses propres limites, il faudra soi-même l'avoir fait en classe, avec les élèves, avec la participation active de ces derniers. Une des pistes de remédiation qui se dégagera de ce mémoire consistera ainsi en la recherche de modalités à même de favoriser la participation des élèves. Si mes cours de tout début d'année ont été trop magistraux, je ne suis pas encore totalement satisfait sur ce point, qui là aussi exige de concilier des exigences parfois contradictoires. La participation permet aux élèves de faire en cours, à la première personne, de la philosophie, au lieu de se borner à recevoir un contenu qu'ils se borneraient ensuite maladroitement à répéter. Dans le cas idéal, chaque pas de la réflexion se devrait d'être guidé par l'intervention de l'élève, qu'elle soit spontanée ou qu'elle constitue une réponse à une question posée. Il me semble avoir trouvé mon rythme de croisière sur ce point en début de cours : un nouveau chapitre ou une nouvelle notion commencent soit par l'analyse de la ou des notions considérées, soit par l'analyse d'un sujet de dissertation, dans les cas où je choisis de traiter une partie du programme sous cette forme. Le début de mon cours en série STL sur les échanges, traité à partir du sujet de dissertation "Que gagne-t-on à échanger ?", m'a paru satisfaisant à cet égard : je suis parvenu à conduire de manière assez naturelle les élèves à dégager les présupposés du sujet et enclencher ainsi le travail conceptuel indispensable à la réalisation d'une dissertation : le présupposé massif du sujet a été très rapidement perçu par les : nous avons toujours quelque chose à gagner quand nous échangeons, ce qui semble situer un intérêt au principe de tout échange. J'ai dès lors pu introduire les différents types d'échanges de la même manière, par l'interrogation orale : l'échange économique, l'échange d'idées ou d'opinions, etc. Il a dès lors été très facile pour les élèves de déterminer que le sujet présuppose une primauté de l'échange économique, qui serait le modèle de tous les autres : c'est le cas par excellence d'échange intéressé. D'où la problématique, dont la formulation a paru assez intuitive aux élèves : est-ce que tout échange vise un gain au sens économique du terme (autrement dit tout échange est-il intéressé) ? Ainsi, plutôt que de débiter une nouvelle partie du programme par un exemple, il me paraît utile de partir de l'analyse d'un énoncé philosophique, ce qui permet de concilier la conduite du travail de la classe, le traitement des notions du programme, et la préparation des examens. Dans d'autres cas, l'analyse d'un sujet permet d'effectuer des distinctions que l'on pourra retrouver de manière transversale dans d'autres champs du programme. Mon cours en série S s'est organisé autour de la question "Peut-on être heureux ?" et la première séance a pu être l'occasion d'un rappel par l'interrogation orale de la distinction de deux ordres de questions, celle de la possibilité et celle de la légitimité (le problème est ici à la fois de savoir s'il est possible d'atteindre le bonheur, et de déterminer à quelles conditions

cela peut être légitime). Il s'agit là d'une matrice classique de sujet type-Bac, et l'interrogation orale constitue le meilleur moyen de vérifier que les élèves ont bien acquis cette distinction de base et sont capables de la réutiliser à leur profit pour le traitement d'un nouveau sujet.

Pour conclure par rapport à ce qui précède, la participation orale me semble constituer le moyen le plus précieux de conduire les élèves à faire eux-mêmes de la philosophie en cours. Elle n'en est pas moins sans poser un certain nombre de problème, à la fois concernant l'organisation à l'échelle de l'année (on est parfois tenté, sans doute à tort, de procéder de manière un peu plus magistrale, afin de parvenir à terminer le programme) et concernant la nécessité de discipliner la prise de parole de l'élève, de faire en sorte qu'il acquière la modalité de discours propre aux exercices philosophiques. Ce problème m'est apparu comme particulièrement sensible dans ma classe de série STL. Certains des élèves de cette série apparaissent comme quelque peu indisciplinés, non pas tant dans leur attitude en cours que dans les modalités de leur prise de parole, ce qui n'est pas sans rapport avec pour certains leurs difficultés substantielles d'expression à l'écrit. En vertu de l'orientation perfectible des premiers cours dispensés dans cette série, j'ai pris le parti de passer outre les contraintes d'emploi du temps, j'ai pris le parti de dédoubler cette classe, à l'origine afin de pouvoir être en mesure de faire une plus large place à l'exercice même de la problématisation en cours, en ayant plus largement recours à la participation des élèves. Je ne suis toujours pas pleinement satisfait du déroulement de ces séances en groupe, dans la mesure où il a fallu faire un effort important dans le but précisément de discipliner la prise de parole des élèves : en début d'année, l'élève a tendance à ne répondre que par un mot à la question qu'on lui pose. Dans la suite de l'année, cet écueil a pu être dépassé en grande partie, mais le second écueil qui se présente demande il me semble des efforts, en droit, indéfinis. Il s'agit justement de faire en sorte que l'élève adopte cette modalité de discours propre à l'exercice de la philosophie, une sorte de discipline du discours et de l'argumentation qui faisait, en début d'année, à peu près complètement défaut.

2) Le débat

C'est la nécessité de cette mise en place d'une certaine modalité de discours qui rend quasiment impossible l'organisation en cours de ce que les élèves prétendent affectionner par-dessus tout : le débat. Le débat risque en effet toujours de se transformer en discussion de café, pour la bonne et simple raison qu'il présupposerait, pour être réellement utile, cette discipline dans la prise de parole

de l'élève. A défaut, on ne peut qu'en rester à l'opposition stérile de différentes opinions, sans utilité pour le travail philosophique. Il nous a été présenté, lors de l'une des séances de formation disciplinaire à l'IUFM de Franche-Comté, des formes élaborées de débat philosophique, visant bien à conduire les élèves à faire, en cours, de la philosophie à la première personne, ce qui me semble aller de la sens de la mise en place de ce que j'ai appelé plus haut la philosophie par l'exemple. Ceci nous a été présenté par une enseignante du Lycée de Pontarlier, Mme Laurence Bouchet, qui a pour habitude de demander à l'un de ses élèves, au début de la plupart des séances, de faire un bref exposé oral, durant entre cinq et dix minutes, à propos d'un sujet de philosophie. A l'issue de cet exposé, l'enseignante procédait à une phase de discussion : les élèves étaient invités à réagir sur le propos qui venait d'être tenu, à formuler des objections, à mobiliser des exemples, ou à renforcer l'argumentation qui avait été proposée. Or, cela n'avait rien d'un débat improvisé. Ceci est inspiré directement de la méthodologie Freinet, appliquée à l'enseignement de la philosophie en classe Terminale. Et l'enseignante adoptait alors une certaine position de retrait, se contentait de remarques sur la forme même des interventions des élèves : l'objection formulée constitue-t-elle un argument ou un exemple ? Est-ce une véritable objection, pertinente quant au propos qui avait fait la teneur de l'exposé ? La question posée par l'élève est-elle une vraie question (c'est-à-dire une question qui n'emporte pas avec elle des éléments déterminants de réponse) ? Je fais ici un détour par cette manière de procéder qui nous a été exposée car il s'agit à mon sens d'une méthode extrêmement intéressante et profitable, et parce qu'elle me semble illustrer le point de vue évoqué précédemment : le plus important dans l'année de Terminale en philosophie est peut-être bien plutôt l'acquisition d'une modalité de discours adéquate que la seule acquisition d'un contenu. Je n'ai toutefois pas été en mesure d'expérimenter ce type de pratique professionnelle cette année, car bien évidemment cela ne s'improvise pas et exige un savoir-faire longuement développé du côté de l'enseignant, et dans le cas précis qui nous occupe, une connaissance approfondie de la méthode Freinet, qui en l'occurrence me fait défaut à l'heure actuelle. Mais il s'agit d'une piste intéressante que j'aimerais être en mesure de développer dans la suite de ma carrière.

3) Le maître ignorant

Pour reprendre, quitte à détourner quelque peu cette formule de son sens originel, le titre d'un ouvrage célèbre de Jacques Rancière⁷, il me semble qu'une telle méthode est révélatrice de la conversion du regard qu'exige l'enseignement de la philosophie au Lycée, par rapport aux années de préparation des concours. Cette conversion ne saurait s'effectuer en un instant, et il me semble que le professeur n'en a jamais véritablement terminé avec cette exigence. Il s'agit d'être en mesure non pas seulement de transmettre aux élèves un contenu déjà constitué, mais de faire abstraction de ses connaissances propres afin de prendre véritablement à partie l'élève dans l'élaboration même de ce contenu. Pour que l'élève puisse effectuer sa propre conversion du regard, qu'il puisse acquérir cette modalité de discours, une expression consciente de ses propres limites, il faut que le professeur effectue lui-aussi, en sens inverse, une telle conversion, qu'il se mette à proprement parler dans la position de l'élève. Les études universitaires en philosophie nous apprennent parfois à nous étonner au sein même de la conceptualité des auteurs, sans qu'il ne soit absolument indispensable d'être capable de repérer précisément ce que dans l'expérience la plus usuelle les auteurs nous aident à penser, si l'on veut ce que disent réellement les auteurs. Or, cela, l'élève ne nous le pardonnera jamais : s'il ne perçoit pas immédiatement l'intérêt que peut présenter la position de tel problème philosophique, il sera très rapidement conduit à se désintéresser du propos du professeur. Le professeur a donc l'obligation impérieuse, pour les besoins de la cause, de se faire plus ignorant qu'il n'est : il lui faut non pas s'étonner au sein même des édifices conceptuels des auteurs, mais à partir de l'expérience ordinaire, partageables avec les élèves. L'élève nous oblige ainsi, à tout moment, à nous demander *ce que disent réellement les auteurs*, ce qu'ils nous aident véritablement à penser dans l'expérience commune. Comme a pu le formuler un autre de nos formateurs à l'IUFM de Franche-Comté, M. Baillagou, le plus important dans le travail de l'enseignant est peut-être de transmettre aux élèves quelque chose comme des 'ondes de réalisation'. Il faut que l'élève, pendant les cours, soit en mesure de comprendre, au sens fort de ce terme, c'est-à-dire intérioriser et vivre à la première personne, le propos d'un auteur mobilisé. Ceci m'apparaît particulièrement vrai en séries technologiques, et n'est pas sans rapport avec mes difficultés de début d'année : par exemple, pour que l'élève puisse retenir quelque chose de la démarche du doute cartésien, sans se borner à la pure et simple répétition, il faut que le professeur lui-même, en cours, fasse cette expérience à la première personne. Aussi prétentieux que cela puisse paraître de prime abord, il faudrait être soi-même, l'espace d'une ou plusieurs séances, Descartes révoquant en doute la certitude des perceptions extérieures, de la sensation de notre propre corps, des idées logico-mathématiques, etc. Ceci m'apparaît comme une condition de possibilité de tout apprentissage véritable. Autrement dit, pour en revenir à ce qui faisait l'objet de la première partie de cet écrit, il ne suffit pas de décréter

7 J. Rancière, *Le maître ignorant*, Livre de Poche, 2004

que l'on part de l'expérience pour le faire véritablement. Ceci exige à proprement une conversion du regard de la part de l'enseignant, retournement avec lequel on n'en a jamais véritablement terminé. Cela seul permet d'éviter, comme j'ai pu l'affirmer plus haut, que la philosophie ne se transforme en son strict contraire et ne perde ainsi toute forme d'intérêt.

4) Les aspects systématiques : penser l'expérience

Partir de l'expérience, penser à même l'exemple, effectuer une conversion du regard : toutes ces expressions semblent, à première lecture, interdire absolument toute exposition systématique de la pensée d'un auteur. Encore une fois, le défaut principal de mes leçons de début d'année me semble avoir consisté en cela : poser les problèmes et situer les notions immédiatement au sein de la pensée des auteurs.

Mais il me semble que ceci ne devrait pas interdire absolument toute élaboration systématique de la pensée d'un auteur. Il m'a d'ailleurs été reproché, lors de la seconde visite de la formatrice Mme Long, de n'avoir pas assez insisté sur ce point. Le cours portait sur l'explication d'un extrait du *Banquet* de Platon, œuvre suivie étudiée avec mes élèves de Terminale S, plus précisément de l'extrait en 210e-211c portant sur l'ascension de l'être humain vers la Beauté en soi. Le reproche formulé par Mme Long, en substance, consistait en cela : le cours était un peu trop 'enfermé' dans le texte lui-même (ou bien dans l'œuvre complète elle-même), alors qu'il aurait pu être profitable d'en faire plus que je ne l'ai fait l'occasion d'un rappel, ou d'un déploiement, du système de la pensée de Platon (je n'entrerai pas ici dans la querelle consistant à déterminer s'il y a à proprement parler, un système chez Platon, j'utilise ici ce terme à défaut d'une meilleure expression : dans tous les cas, on a affaire à un certain nombre d'intuitions fondamentales que l'on peut retrouver peu ou prou dans la plupart des textes platoniciens : la distinction entre le sensible et l'intelligible, le mouvement ascendant vers le Bien, etc.). Et il s'agit peut-être en effet d'une occasion manquée : à trop vouloir éviter toute élaboration systématique de la pensée d'un auteur, peut-être ai-je manqué l'occasion de montrer aux élèves comment un auteur peut justement nous aider à *penser l'expérience*. L'expérience n'est jamais une donnée, reçue passivement par le sujet connaissant, agissant ou éprouvant, mais elle est toujours, au moins jusqu'à un certain point, construite. On pourrait dire cela du 'monde selon Platon', mais aussi et surtout de notre conception la plus spontanée des

phénomènes : sous ses airs d'évidence, celle-ci n'en est pas moins toujours construite, même si cette construction est tellement incorporée qu'elle nous est le plus souvent invisible. Et l'étude systématique d'un auteur, même sous une forme rudimentaire, peut nous aider en ce sens à révéler cela à l'élève : que nous n'abordons jamais les phénomènes la tête vide, que le monde dans lequel nous vivons n'est jamais une donnée naturelle mais le produit d'un travail de l'esprit. Dès lors, le déploiement du système d'un auteur, que l'on mettra alors en rapport avec d'autres théorisations possibles, pourra nous aider à révéler cela à l'élève. A trop vouloir faire du système l'ennemi à combattre, peut-être me suis-je trop fortement interdit toutes considérations de ce type. Ceci m'apparaît d'autant plus dommageable que s'il devait y avoir une seule idée à retenir de l'ensemble des cours que j'ai dispensés cette année (en Terminale S), il s'agirait de celle-là : que le monde, comme totalité organisée, n'est pas tout une donnée naturelle que le produit d'un travail de l'esprit.

On voit donc bien que l'exemple et l'expérience, paradoxalement malgré la nécessité de *partir de l'expérience*, ne peuvent pas constituer dans tous les cas un point de commencement absolu. L'esprit de l'initiation à la philosophie proposée en classe Terminale me semble consister essentiellement en cela : sans nécessairement partir de l'expérience, montrer à l'élève que celle-ci n'est jamais spontanée mais qu'elle est toujours construite.

Conclusion

La question du rapport à l'exemple et à l'expérience me semblent ainsi engager l'ensemble des dimensions de l'enseignement de la philosophie en classe Terminale. Pour ne pas grever l'intériorisation par les élèves des notions et des problèmes du programme, il faut dans tous les cas montrer en quoi notre propos concerne l'expérience, y compris la plus spontanée, pour éviter de tomber dans une mauvaise abstraction, qui fonctionnerait sans la nécessité de tisser continuellement des liens avec une expérience partageable avec les élèves.

Il faut donc autant que faire se peut illustrer son propos par des exemples, en répondant à la double exigence de la compréhension par les élèves et de la mise au niveau des exigences du Baccalauréat, afin de permettre aux élèves de réaliser leurs propres travaux en philosophie. Mais cela ne signifie pas que l'exemple doive dans tous les cas constituer un point de commencement absolu : il faudra

parallèlement habituer les élèves à la patience du concept, partir de l'expérience, certes, mais dans le but de parvenir au bout du compte à un niveau d'abstraction plus élevé.

Dès lors, le plus important serait non pas de multiplier les exemples, mais de proposer aux élèves, en cours comme dans les travaux donnés sur table et à la maison, l'occasion de véritables exercices philosophiques. Le plus fondamental serait ainsi d'habituer les élèves et de leur permettre d'intérioriser une modalité de discours adéquate aux exercices philosophiques, la philosophie en classe Terminale me semblant au moins autant, du point de vue de ses exigences, être affaire de forme que de contenu. Renoncer à cette seconde exigence serait se résigner à ne faire que 'sauver les meubles' : donner aux élèves un contenu prêt à l'emploi pour leurs propres travaux. Il me semble qu'une telle démarche perdrait à peu près complètement de vue la spécificité de l'enseignement de la philosophie et, pour le dire de manière tranchée, que dans ces conditions, toute la philosophie ne vaudrait pas une heure de peine. Il s'agira donc aussi, de la manière dont je l'ai indiqué plus haut, de faire de la philosophie, non pas seulement à partir d'exemples, mais par l'exemple : donner aux élèves, tout au long de l'année des exemples de réflexion philosophique.

Dès lors, tout recours aux aspects systématiques de la pensée d'un auteur n'est pas absolument proscrit : la philosophie en Terminale peut aider l'élève à penser l'expérience, c'est-à-dire non seulement à atteindre un niveau d'abstraction élevé, mais aussi à réaliser que l'expérience, même la plus spontanée, est toujours construite, jusqu'à un certain point effet de nos propres conceptions abstraites. Il ne s'agit donc pas simplement de dire que le cours se devrait de partir de l'expérience (en particulier par le recours à l'exemple), mais aussi de comprendre que l'expérience elle-même découle de la philosophie, qu'elle soit élaborée ou spontanée.

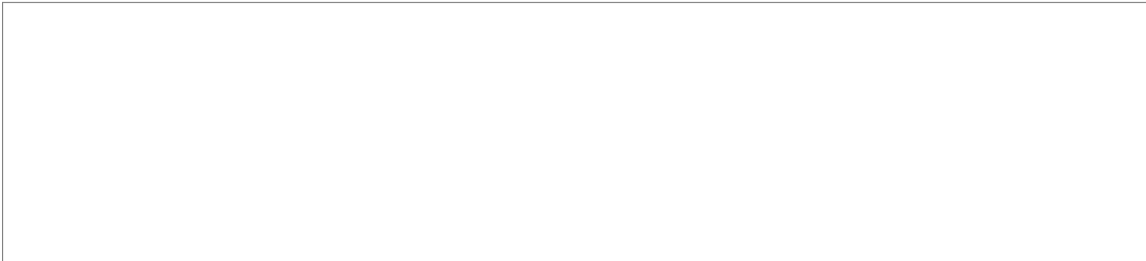
A l'issue de ce raisonnement m'apparaissent les pistes de remédiation suivantes concernant ma pratique professionnelle :

- Dans certains champs du programme, il s'agira d'enrichir mon répertoire d'exemples. C'est tout particulièrement le cas en esthétique, où mes cours de cette année m'apparaissent comme un peu trop arides de ce point de vue.
- D'une manière plus générale, il me faudra habituer plus tôt dans l'année les élèves aux modalités spécifiques de l'expression philosophique : par la participation orale (y compris sous la forme d'un débat strictement encadré, comme évoqué plus haut) comme dans les travaux écrits (à ce titre, il pourrait être profitable de commencer l'année par une dissertation plutôt que par une explication de texte, comme j'en avais fait le choix dans mes deux classes, quitte à en réduire au départ les exigences). Le plus important consiste bien à aider les élèves à construire un discours instruit de ses propres limites.

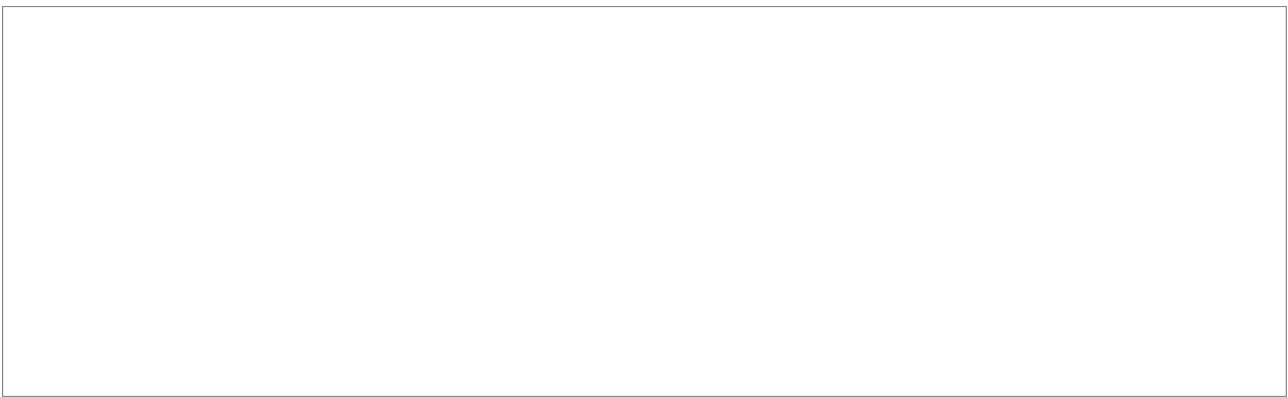
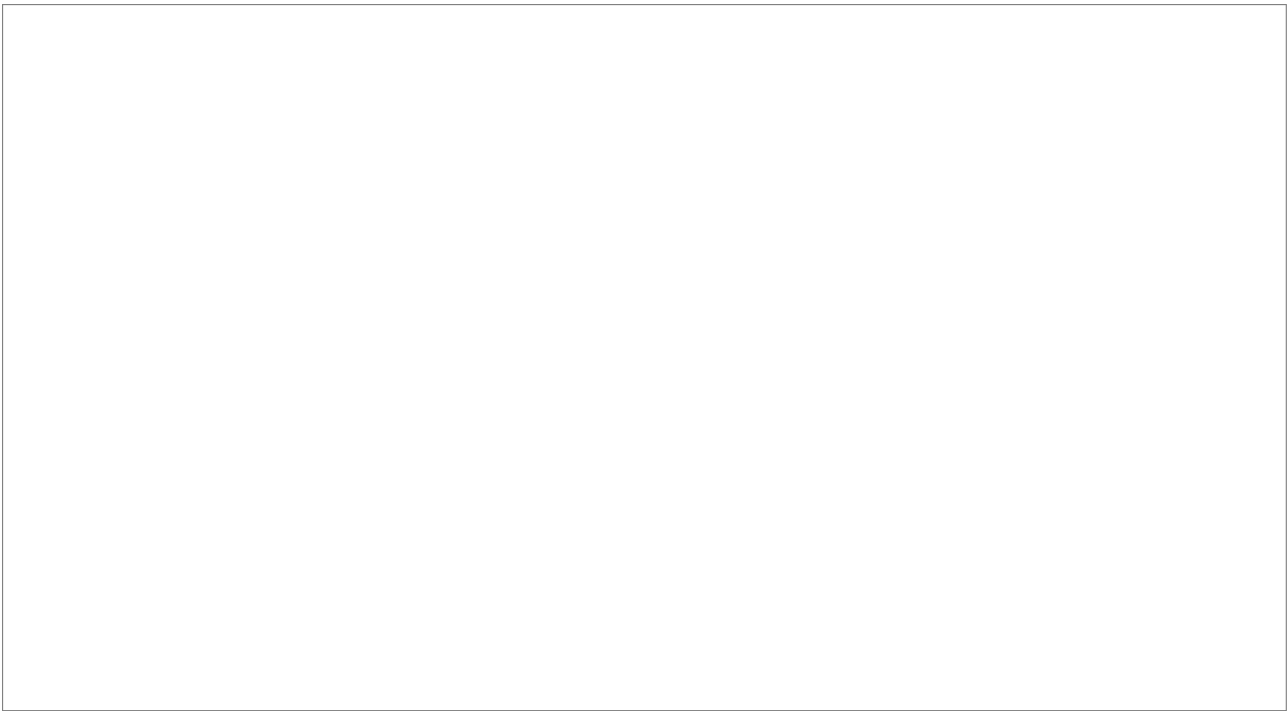
- Il me faudra parfaire cette conversion du regard évoquée plus haut, pour pouvoir mieux accompagner celle effectuée en sens inverse par les élèves
- Il me faudra enfin trouver le bon équilibre entre un propos directement ancré dans l'expérience, au titre de point de départ, et une élaboration plus systématique de la pensée des auteurs, qui ne constitue peut être pas le plus grand ennemi du professeur de philosophie. Ceci permettra sans doute aux élèves de penser leur propre expérience de manière plus satisfaisante, et de percevoir que l'expérience spontanée est elle-même toujours construite.

Annexes

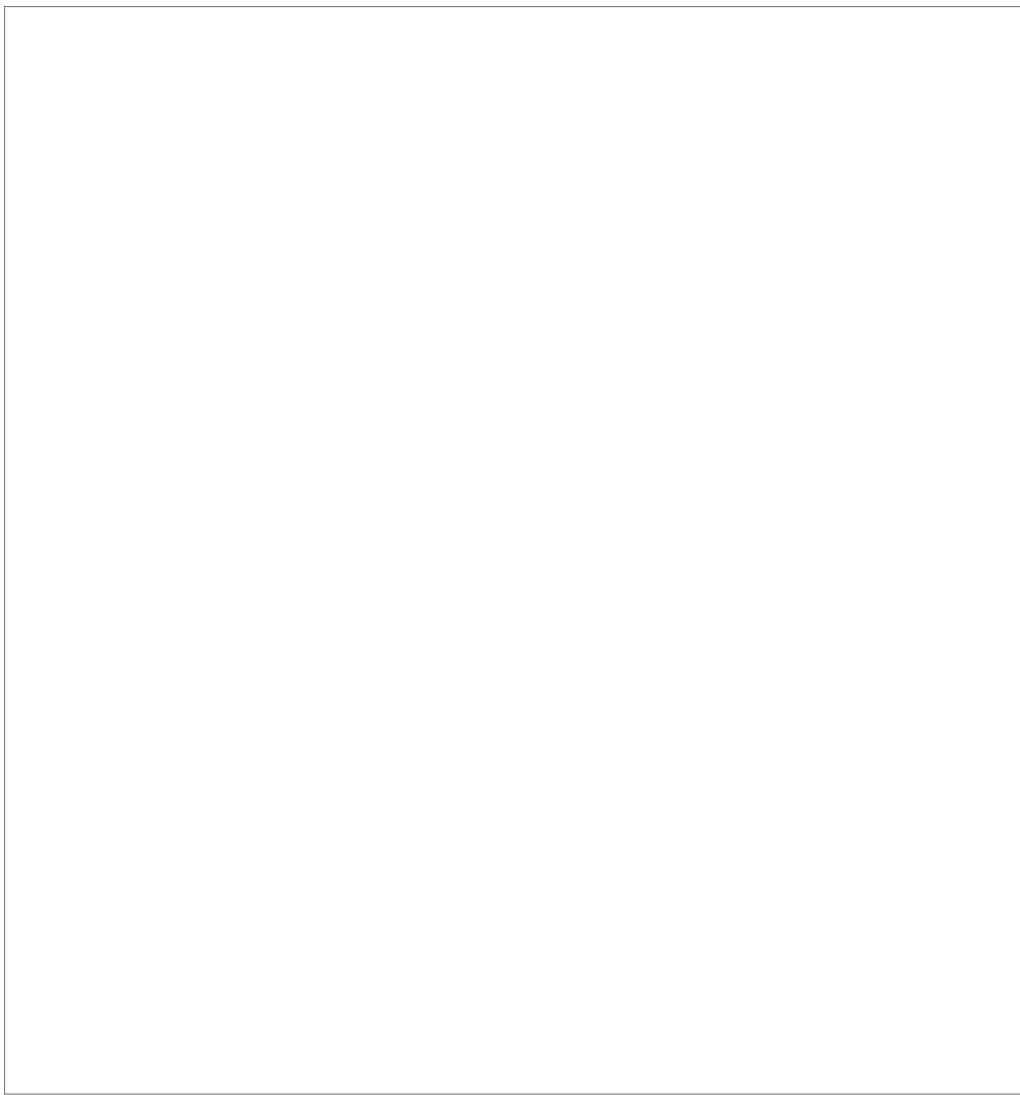
Annexe 1



Annexe 2



Annexe 3



Annexe 4

À supposer que quelqu'un prétende ne pouvoir résister à sa passion luxurieuse quand l'objet aimé et l'occasion se présentent à lui; on demande si, un gibet se trouvant dressé devant la maison où cette occasion s'offre à lui, pour l'y pendre aussitôt sa passion satisfaite, il lui serait dans ce cas impossible de dompter son inclination. On n'aura pas à chercher longtemps ce qu'il répondrait. Mais demandez-lui si, son prince lui intimant, sous la menace de la même mort immédiate, de porter un faux témoignage contre un homme honnête qu'il voudrait bien perdre sous de spécieux prétextes, il tiendrait dans ce cas pour possible, quelque grand que puisse être son amour de la vie, de la vaincre malgré tout? Il n'osera peut-être assurer s'il le ferait ou non, mais il devra concéder sans hésitation que cela lui est possible.

Kant, *Critique de la raison pratique*

Résumé

Cet écrit professionnel se propose d'analyser la place qu'il convient de conférer aux exemples et le rapport à l'expérience ordinaire en cours de philosophie en classe Terminale. Ceci impose de s'interroger à la fois quant à la place accordée à ces aspects dans les leçons dispensées en classe, ainsi que dans les travaux écrits réalisés par les élèves. Au-delà de la nécessité de *partir de l'expérience*, qui peut être mal ou imparfaitement comprise, cet écrit se propose en outre d'envisager une approche de la philosophie par l'exemple, expression par laquelle on n'entendra pas seulement la nécessité du recours aux exemples mais aussi et surtout la sensibilisation incessante des élèves aux exercices philosophiques proprement, tant ils se doivent de répondre à des exigences auxquelles les élèves n'ont pas du tout été préparés dans le reste de leur scolarité secondaire. Ce qui apparaît comme évident au professeur me semble néanmoins exiger de sa part une conversion du regard, condition de possibilité pour qu'il puisse accompagner le chemin effectué en sens inverse par les élèves. L'initiation à la philosophie dispensée en classe Terminale consiste peut-être essentiellement à sortir de la logique de l'exemple, ce qui passe par la réalisation des exercices philosophiques proprement dits, et en particulier l'exercice de la problématisation.