

# Acte de philosopher et acte d'enseigner

Antoine Dang Van

Je voudrais mettre en garde les étudiants contre une certaine représentation des concours de l'enseignement. Je voudrais montrer qu'elle est solidaire d'une certaine représentation de l'enseignement lui-même et que cette représentation risque de conduire à des déconvenues dans les deux domaines. Cette représentation est une conception qu'on pourrait qualifier d'héroïque de la philosophie, solidaire d'une conception initiatique de l'enseignement et d'une conception des concours comme élection au rang de philosophe.

Pour le dire simplement, et un peu brutalement, je pense qu'il faut concevoir les concours comme une épreuve scolaire qui doit conduire elle-même à un enseignement scolaire. Par scolaire pour qualifier les épreuves j'entends ni plus ni moins qu'il s'agit aux concours de faire la démonstration qu'on a certaines qualités philosophiques nécessaires à l'enseignement et non qu'on est « philosophe ». Par enseignement scolaire, j'entends le fait qu'il s'agit de surmonter les obstacles qui s'opposent à l'acquisition par les élèves de savoirs et de savoir-faire philosophiques élémentaires.

\*\*\*

Pour autant je ne défends pas l'idée que la leçon faite devant un jury d'agrégation soit la même chose qu'un cours. Je voudrais montrer quelle est la différence entre les deux et que cette différence rend les deux exercices irréductibles l'un à l'autre.

Je m'appuie pour cela sur un article de Jean-Jacques Rosat publié sur le site de l'Acireph et intitulé précisément « Un cours n'est pas une leçon »<sup>1</sup>. Rosat, dans son article, cite un rapport de jury de CAPES portant sur la leçon d'oral. Ce rapport affirme que malgré les différences de contexte « *la leçon du concours n'est pas, intrinsèquement, un acte d'une autre nature que celui auquel un professeur de philosophie se livre lorsqu'il 'fait une leçon' sur un sujet donné [...] Il est vrai qu'un professeur, s'il doit songer à la place et à la fonction d'une leçon dans l'ensemble de son cours, sait aussi qu'il pourra éventuellement la reprendre, ou même la refaire. Telle est 'au fond' la seule différence (double) entre l'acte pédagogique réel, en situation concrète, et l'épreuve homonyme du concours. Mais telle est aussi la spécificité de cette dernière : elle doit se suffire à elle-même. (Jury du CAPES 98, Rapport sur la leçon, établi par M. Robert Sasso, p. 27.)* »

La position de Rosat est la suivante : contrairement à ce que laisserait entendre ce genre d'extraits, une leçon avec et sans élève ne serait pas la même chose à la différence de contexte près. La raison en est qu'il s'agit d'activités dont les fins et donc les natures sont différentes. La finalité d'une leçon de concours est de faire la *démonstration* qu'on possède un certain nombre de connaissances et de savoir-faire philosophiques (entre autres) devant des *experts* ou des *spécialistes* à travers le traitement d'une question philosophique. Le terme de « démonstration » est ici à entendre au sens d'une « monstration ». De même qu'une démonstration de vol au cours d'un meeting aéronautique consiste à exhiber, au cours d'un exercice en temps limité, l'ensemble

---

<sup>1</sup> <http://www.acireph.org/spip.php?article44>

des capacités de l'appareil, de même, le candidat au concours doit faire la preuve de sa capacité à philosopher en exhibant, à l'occasion du traitement d'un sujet, ses savoirs et savoir-faire philosophiques. La leçon serait le moyen de cette *démonstration*. La finalité d'un cours de terminale est tout autre : elle consiste à *transmettre*, c'est-à-dire à contribuer à faire acquérir, à des *débutants* ou des *apprentis*, un certain nombre de connaissances et de savoir-faire philosophiques en surmontant les *obstacles* qui s'y opposent. Le cours serait le moyen de cette *transmission*. Ainsi, si tant est que ce qui définit la nature d'un acte est sa finalité, elle-même en partie déterminée par un contexte, l'acte de philosopher devant un jury et l'acte d'enseigner la philosophie à des élèves seraient des actes de *natures* différentes.

Croire qu'il faut et qu'il suffit de faire la démonstration de sa qualité de philosophe, comme on le fait devant un jury de concours, pour pouvoir enseigner la philosophie c'est donc, selon Rosat, céder à l'illusion qu'il nomme « philosophiste ». Illusion, puisque celle-ci repose sur l'idée que « la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie », c'est-à-dire que « l'acte de philosopher contient l'acte d'enseigner »<sup>2</sup>. Il est à noter que cette formule séduit en raison de son caractère vague et indéterminé. Si elle se contentait d'exprimer l'idée que philosopher implique qu'on s'interroge sur les conditions de l'acquisition chez l'élève de qualités philosophiques, ceci laisserait entièrement ouverte la question de savoir comment répondre à cette interrogation. On verrait mal, par conséquent, pourquoi elle servirait de formule de ralliement pour des professeurs de philosophie entendant, par là, fustiger le « pédagogisme ». Son contenu réel est bien plus déterminé et s'exprime de façon claire dans le genre d'extraits de rapports de jurys cités plus haut : le cours de philosophie serait la même chose qu'une leçon à la différence de temps, de répétition, de développement près ; sa forme s'exprimerait de façon pure dans le cours magistral construit sous la forme d'une dissertation conduite à l'oral. Autrement dit, il suffirait de traiter une question de philosophie comme on le fait face à ses pairs pour que des élèves acquièrent la capacité à imiter leur maître et à leur tour à « penser par eux-mêmes ».

Ce qu'introduit « l'acte d'enseignement » c'est la finalité de la transmission à des débutants ou des apprentis. La pédagogie de l'imitation suppose que l'esprit de l'élève qui débute soit une tablette vide. Elle ne tient pas compte du fait que celui-ci présente ce qu'on pourrait appeler une « philosophie du sens commun » c'est-à-dire une vision du monde « précritique » liée aux usages et aux significations des concepts que la philosophie prend pour objet d'étude. Comme l'avait remarqué Bachelard<sup>3</sup> pour l'enseignement de la physique, c'est cette représentation naïve de l'esprit qui fait que le professeur ne comprend pas qu'on ne comprenne pas et échoue à transmettre un savoir, dont il estime qu'il suffit qu'il soit exposé pour être compris, et des démarches, dont il estime qu'il suffit d'avoir été le témoin de leur mise en œuvre pour être en capacité de les reproduire. Selon lui, enseigner, c'est précisément identifier, analyser et chercher à surmonter ces représentations, ou ces habitudes de pensée naïves, préalablement ou conjointement à toute transmission de savoirs ou de savoir-faire.

Rosat oppose en résumé une pédagogie de l'obstacle pédagogique à une pédagogie initiatique, qui est une pédagogie de l'imitation. Celle-ci se révèle solidaire d'une conception discontinuiste de la philosophie avec le sens commun et apparente donc l'apprentissage

---

<sup>2</sup> Je souligne.

<sup>3</sup> *La formation de l'esprit scientifique*.

philosophique avec un geste de conversion. Cette pédagogie initiatique serait soutenue par un argument qu'il nomme « philosophe » selon lequel l'acte de philosopher contiendrait l'acte d'enseigner, autrement dit selon lequel discourir philosophiquement (comme face à un jury de concours), ce serait discourir de telle façon que ce qui est dit soit immédiatement intelligible et reproductible par les élèves, autre façon d'exprimer la formule mystérieuse selon laquelle « la philosophie serait à elle-même sa propre pédagogie. »

Cela dit, la recommandation qu'on retrouve dans les rapports de jury selon laquelle la leçon de concours ne doit pas perdre elle-même de vue « l'acte de philosopher » doit être prise au sérieux. Elle joue précisément le rôle de garde-fou.

Comme l'écrit Claudine Tiercelin, alors présidente du jury d'agrégation, dans une intervention devant la même association de professeurs de philosophie, intitulée « quelle formation pour les professeurs de philosophie ? »<sup>4</sup>, durant une leçon, le candidat doit « *prendre à bras-le-corps une notion, la décomposer, trouver un problème, dégager des enjeux, construire une problématique, montrer un chemin en exhibant un certain nombre de raisons et parvenir clairement à une conclusion.* »<sup>5</sup>

J'ai dit qu'il s'agissait dans les concours de faire la démonstration qu'on possède un certain nombre de connaissances et de savoir-faire philosophiques devant des experts ou des spécialistes à travers le traitement d'une question philosophique. Or, la situation de stress relative au contexte cérémoniel, aux enjeux réels et, en dernière instance, à la conception héroïque de la philosophie et à la conception initiatique de son enseignement, fait souvent perdre de vue aux candidats certains *requisits* de la pensée philosophique parce qu'ils pensent devoir faire quelque chose d'*extraordinaire*<sup>6</sup>.

Claudine Tiercelin utilise, pour nommer ces deux défauts, des formules à mon avis parlantes : le manque d'esprit de sol et la manie historienne.

Par « manque d'esprit de sol », Claudine Tiercelin entend l'absence d'ancrage du propos des candidats dans la réalité au sens de la réalité partagée, c'est-à-dire du sens commun, et leur propension à produire un discours où la démonstration des connaissances - par exemple des théories philosophiques - et des savoir-faire - par exemple, rhétoriques - prend le pas et finit par supplanter entièrement l'objectif du discours philosophique lui-même, à savoir, « produire l'intelligence d'un champ de réalité en associant les constructions théoriques aux données de ce champ »<sup>7</sup>. On finit par produire un discours vide au sens où Kant dit que des concepts sans intuitions sont vides : « *dès qu'on les interroge sur un sujet aussi classique que, par exemple, « qu'est-ce qu'un citoyen ? », il est étonnant de voir à quel point la plupart n'envisagent*

---

<sup>4</sup> <http://www.acireph.org/spip.php?article92>

<sup>5</sup> Claudine Tiercelin, *Ibidem*

<sup>6</sup> J'ai conscience, dans mon adhésion à ces propos, d'un biais possible lié à une certaine idée que je me fais de la philosophie et aux défauts que j'estime donc moi-même avoir présentés quand j'ai passé les concours, défauts qui ne sont en outre sans doute pas généralisables. Peut-être, au contraire, est-il reproché à certains candidats ou par certains présidents de jury, de manquer de culture historique ou d'être trop « terre à terre » ?

<sup>7</sup> Je cite ici et reprends dans cette partie à mon compte les analyses et distinctions faites par Baptiste Nicolino dans son mémoire de stage I.U.F.M. *Apologie pour le cours de philosophie à l'anglo-saxonne* : <http://docplayer.fr/31905037-Apologie-pour-le-cours-de-philosophie-a-l-anglo-saxonne-baptiste-nicolino.html>

*jamais de prendre le moindre exemple concret, ni de se référer à une expérience qu'ils ont pu faire. C'est, je vous l'avoue, aussi étrange que préoccupant. »*

Par « manie historienne », Claudine Tiercelin entend le fait que le propos, au lieu de porter sur un champ de réalité dont il s'agit de produire l'intelligence en se réglant sur l'intention de produire sur ce champ un discours vrai, change d'objet et corrélativement d'objectif et de norme : il devient un discours qui porte sur les textes, cherche à faire la démonstration d'une intelligence profonde de ces textes et se règle sur la norme ou les critères d'une interprétation pertinente de ces textes. Il me semble que ce second défaut est une déclinaison du premier. Il est lui aussi solidaire de la conception héroïque ou sacralisante de la philosophie : la philosophie n'existerait pas hors des grands noms et actes authentiquement philosophiques. Le vrai s'identifierait non pas à des positions et à leurs justifications mais à une certaine tradition philosophique. Il y a ici la recherche d'un refuge dans une position incontestable et imprenable au lieu de l'engagement nécessaire et forcément, sinon contestable en droit, du moins, de fait, quasiment toujours contesté, en philosophie<sup>8</sup>.

Si donc je soutiens qu'on peut et doit distinguer un acte de philosopher et un acte d'enseigner la philosophie, je ne soutiens pas que l'acte de philosopher lui-même doit être entièrement différent devant un jury de concours et devant une classe. Il doit se régler sur certaines normes communes. Je voudrais montrer que l'expérience ou du moins l'intention d'enseigner peuvent être de bonnes façons de ne pas perdre de vue ces normes y compris dans le cadre d'un concours.<sup>9</sup>

En effet, l'enseignement effectif en terminale contraint à pallier en grande partie ces défauts du manque d'esprit de sol et de la manie historienne et donc, en un sens, il permet de cultiver un « acte de philosopher » authentique - si tant est que ce soit bien cela qui soit toujours demandé aux concours -.

Premièrement, les élèves sont en attente légitime que la philosophie ait quelque chose à dire de la « réalité », entendue comme on l'a dit au sens de la réalité partagée ou du sens commun, et des connaissances qu'ils ont ou croient avoir sur cette réalité. Par exemple, pour susciter l'intérêt, il ne suffit pas d'indiquer et de définir de grandes théories éthiques mais de comprendre en quoi elles permettent d'éclairer des situations ou de répondre à des problèmes concrets. Ces connaissances et ces conceptions sont le sol commun sur lequel s'appuyer contre précisément cette pédagogie de la rupture radicale qui distingue un dedans et un dehors du discours philosophique<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> On devrait, en toute rigueur, distinguer beaucoup plus précisément différentes conceptions des liens entre philosophie et histoire de la philosophie, mais cela supposerait des développements qui dépasseraient le cadre de cette communication.

<sup>9</sup> J'avoue jouer à dessein d'une certaine ambiguïté sur le sens qu'il faut donner à l'idée selon laquelle le discours philosophique *doit* se régler sur certaines normes en classe et devant un jury.

<sup>10</sup> Cette exigence devrait contraindre les étudiants et enseignants à être un minimum au fait de la formation que reçoivent les élèves et donc que l'enseignement universitaire intègre, beaucoup plus qu'il ne le fait actuellement, une formation scientifique contemporaine élémentaire notamment.

Ce sol commun s'entend deuxièmement au sens de ce à quoi contraint un enseignement exotérique. D'une part, en tant que débutants, les élèves n'ont pas de « connaissances philosophiques » ou de connaissances d'histoire de la philosophie et, d'autre part, ils peinent pour leur grande majorité à saisir l'intérêt des exégèses et des querelles d'interprétation. Cela contraint à un certain usage de l'histoire de la philosophie qui consiste à la concevoir comme un legs de problèmes, d'arguments, de concepts qui permettent de poser et de résoudre des questions philosophiques et non comme un champ d'investigation valant pour soi-même. Ainsi, il ne s'agit pas, comme à l'université de chercher à se positionner par rapport à des textes, des auteurs ou des interprétations au risque d'entrer dans une dynamique de *Steigerung*, selon l'expression de Louis Dumont, c'est-à-dire de course à la radicalité qui peut mener à ne plus finalement discourir que sur des textes dans une logique de distinction interne au « champ » philosophique. A l'inverse, on est amené à redécouvrir la force, l'acuité, le sens profond de certaines thèses qui peuvent faire figure de classiques, voire de poncifs, à l'intérieur de ce champ et dans le cadre de cette logique de distinction.

L'enseignement contraint troisièmement à adopter un style sobre, concis, fortement structuré, qui explicite et clarifie autant que possible tout ce qui peut donner lieu à des confusions. Il n'est plus question de faire de l'élégance ou de l'originalité de l'écriture la mesure de la valeur philosophique de la pensée. Troubler son eau afin de la faire paraître plus profonde<sup>11</sup> peut certes séduire un auditoire peu habitué à la philosophie, mais la nécessité de former pose des bornes strictes et salutaires à ce genre de procédé. La beauté du style ne doit intervenir que comme moyen de transmission et de mémorisation sans quoi l'enseignant s'expose à contempler le reflet grossier de ses subterfuges dans des copies incapables de les garder dissimulés à ses propres yeux.

Enfin, le fait de devoir enseigner la méthode et de corriger des devoirs, permet de se mettre dans la situation des correcteurs de concours et de clarifier pour soi-même les critères d'évaluation et les procédés de construction d'un exercice réussi.

\*\*\*

Pour résumer, confondre le cours et la leçon revient à adopter une pédagogie que Rosat appelle initiatique, pour laquelle il y a premièrement un dedans et un dehors de la philosophie et donc un saut nécessaire pour passer de l'opinion à la philosophie et une identification du discours du professeur avec la philosophie elle-même ; qui envisage deuxièmement l'enseignement sur le seul registre de l'imitation ; troisièmement qui, parce qu'elle est une pédagogie de la rupture et de la conversion, disqualifie *a priori* les idées des élèves. Mais cela ne revient pas à dire que les concours soient parfaitement inappropriés pour sélectionner des enseignants. En un sens, ils cherchent à vérifier que les candidats présentent des qualités philosophiques qui leur seront aussi nécessaires en classe. La pratique de la classe contraint d'ailleurs à acquérir et à cultiver certaines de ces qualités.

---

<sup>11</sup> Pour paraphraser Nietzsche dans *Ainsi parlait Zarathoustra*