

De l'éthique à la pédagogie, dans les manuels de philosophie de l'enseignement secondaire

*Mustapha HADDAB**

On voudrait percevoir à travers l'étude des contenus des manuels de philosophie en usage actuellement dans les classes, les choix et les orientations idéologiques et pédagogiques - l'idéologie et la pédagogie n'étant d'ailleurs pas sans liens entre elles -des groupes de décideurs qui gèrent les instances administratives concernées par les processus de conception et de fabrication des manuels. Ces manuels sont ainsi le résultat de la conjugaison en matière de contenus de connaissance, d'orientation éthique et idéologique et de méthodologie pédagogique, d'abord des consensus et /ou des compromis qui sont dominants, plus ou moins consciemment, dans le pays, et ensuite, et à un degré moindre, des conceptions propres aux rédacteurs de ces manuels.

Les manuels sont réalisés par des auteurs qui sont le plus souvent des enseignants ou des inspecteurs de la discipline concernée. Des universitaires sont parfois associés à ces équipes. Comme les rédacteurs des programmes et des instructions adressées aux enseignants, les rédacteurs des manuels mettent aussi leur « grain de sel » dans le contenu, la forme, le style de ces manuels. Si malgré le caractère très centralisé et souvent détaillé des instructions, des « termes de référence », des programmes etc., qui encadrent le travail des auteurs de manuels, on observe des différences significatives dans le ton, le style l'illustration de différents manuels aujourd'hui en usage dans le Système Educatif, c'est en raison des profils professionnels, culturels, linguistiques sociologiques, etc. des auteurs de ces manuels.

En somme malgré tous les efforts que peut faire l'institution pour « dépersonnaliser » les manuels ceux-ci portent dans une mesure importante la marque de leurs auteurs. On peut sans doute évoquer ici l'analyse que propose Omar Lardjane¹ du manuel de philosophie de deuxième année du secondaire, où il critique à juste titre la trop grande part accordée dans ce livre à la logique formelle aristotélicienne, part excessive, qui est aussi en quelque sorte l'indice d'une conception erronée ou dépassée de la pensée scientifique. Il est important de se

* Professeur à l'Université d'Alger 2

¹ Lardjane, O. Rapport sur le Manuel de philosophie de 2^oannée secondaire ; séries Lettres et philosophie 2006-2007, ronéoté Aout 2006.

demander si cette « dérive » résulte du contenu du programme et des instructions officielles, ou si elle doit être plutôt rapportée à la culture des auteurs de cet ouvrage. On peut faire la même observation à propos de la place accordée au « kalam » dans ce même manuel.

Les significations que les manuels peuvent avoir pour les élèves et les effets pédagogiques qu'ils exercent sur ces derniers, dépendent de l'usage qui en est fait par les enseignants c'est –à – dire de la personnalité de ces derniers et de leur habitus professionnel. Les significations des manuels et leurs effets sont liés aux schèmes de perception et d'utilisation de ces derniers par les différentes catégories d'élèves et aussi par leurs parents en tant qu'ils influent sur les conduites éducatives de leurs enfants.

Pour beaucoup de lycéens, parfois encouragés à cela par leur environnement familial, le manuel est une invitation à apprendre par cœur les savoirs qui leur sont assignés par les programmes et dont l'assimilation est évaluée lors des examens et des concours. On peut ajouter que beaucoup de parents - même parfois les plus avertis d'entre eux – adoptent une attitude tactique vis à vis du contenu des manuels, considérant que pour leurs enfants, l'essentiel étant de réussir à leurs examens, il est nécessaire de jouer le jeu et d'assimiler, (c'est-à-dire en fait d'apprendre par cœur) ce qui figure dans le manuel.

On voit ainsi que lorsqu'on veut analyser les manuels comme révélateurs des composantes d'une idéologie et d'une politique éducatives, on est confronté à la nécessité de prendre en compte la pluralité des facteurs sociologiques et anthropologiques qui conditionnent la confection et l'utilisation de ces derniers.

La pédagogie par les compétences et l'enseignement des sciences sociales

Tout semble indiquer que, sans doute plus nettement dans les sciences sociales que pour d'autres disciplines, il s'est produit une sorte de glissement dans la compréhension par les auteurs de manuels comme par l'ensemble des enseignants, de l'esprit de l'approche pédagogique par les compétences. On a tendance à considérer que l'esprit de cette vision pédagogique est suffisamment respecté lorsqu'on a donné un style interrogatif à la présentation des contenus des différents chapitres du manuel. On oublie ainsi qu'il s'agit en l'occurrence de faire en sorte que les apprenants soient en mesure d'effectuer des opérations ou des ensembles structurés d'opérations cognitives , pratiques ou tout à la fois cognitives et pratiques, les conduisant à construire des solutions, à développer des discours organisés à partir de problèmes ou de

problématiques déterminés. Concernant la philosophie il s'agit par exemple d'acquérir la capacité de composer une dissertation ou de rédiger de façon ordonnée une explication de texte, etc.

Il faudrait pouvoir ainsi analyser un corpus représentatif d'exercices réalisés par des élèves de 2^o AS ou de 3^oAS (dissertations, exposés, commentaires de textes, etc.) pour savoir dans quelle mesure l'introduction d'un « style nouveau » inspiré de la pédagogie dite par les compétences a pu avoir des effets positifs sur ces productions.

Nombre d'indices incitent à penser que les conditions actuelles d'enseignement de la philosophie, ont plutôt renforcé la tendance des élèves à assimiler passivement et souvent sans bien les comprendre les éléments constituant les différents chapitres des manuels de philosophie.

Savoirs et processus de production des savoirs

Le plus souvent les connaissances de sciences sociales exposées dans les manuels sont données dans un style dogmatique et insuffisamment heuristique. Les cheminements, les interrogations et les débats qui ont conduit ou accompagné leur formulation ne sont guère évoqués. Il en est ainsi au premier chef en philosophie, mais d'autres disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences religieuses sont présentées aux élèves comme un ensemble de faits ou d'idées établies et non comme des objets d'analyse et de questionnement.

Le positivisme et le scientisme imprègnent l'ensemble des savoirs exposés aux élèves, et l'on peut dire que la terminologie de la « pédagogie par les compétences » ne constitue qu'un voile jeté sur ces deux caractéristiques de l'enseignement des sciences sociales dans le secondaire. On peut se demander si ce style dans lequel sont le plus souvent présentés les contenus des sciences sociales enseignées dans le secondaire n'influent pas sur les représentations et les postures sociopolitiques des élèves et des adultes engagés dans des activités diverses, que ces élèves sont appelés à devenir.

Il faut observer néanmoins que cet effet de « positivisation » du savoir et d'effacement des dimensions heuristiques de la connaissance, ne sont pas spécifiques à l'Algérie. Ainsi dans un texte consacré à l'enseignement de l'histoire-géographie, Nicole Tutiaux-Guillon écrit : « L'histoire comme la géographie scolaires sont d'abord des disciplines « réalistes »...elles sont présumées dire la réalité du monde et du passé, le donner à voir. Le manuel, le cours magistral (dialogué) ne rendant compte ni des démarches, ni des données ni des résultats argumentés par

les historiens / les géographes, même s'ils entendent rendre compréhensibles le passé / le monde »²

Les élèves et leur utilisation des manuels

Il faudrait pouvoir conduire une recherche sur la relation des élèves aux manuels qui sont mis à leur disposition. Ces derniers constituent-ils pour eux une source de réflexion personnelle, les incitent-ils à éclaircir leur culture, contribuent-ils à leur apprendre à formuler précisément et clairement leurs idées, ou bien ne constituent-ils qu'un ensemble de développements susceptibles d'être reproduits quasiment à l'identique, à l'occasion d'épreuves d'évaluations ou d'examens ?

Quelle représentation de la philosophie, ce manuel conduit-il les élèves à avoir? On peut penser que l'image de la philosophie que ce manuel donne est celle d'un corpus d'informations assez hétéroclite, où se mêlent des éléments simplifiés de psychologie, de sociologie, d'idéologie avec quelques aperçus jamais approfondis sur la philosophie proprement dite.

Le manuel de philosophie pour la troisième AS littéraire renvoie implicitement, en quelque sorte sans le vouloir, à deux postures philosophiques, l'éclectisme et le scepticisme. C'est sans doute pour ne pas avoir à aborder des questions autour desquelles existent de fortes résistances (au sens psychanalytique du terme) que des thèmes classiques et fondamentaux de la philosophie comme le thème la théorie de la connaissance, celui, celui du sujet, celui de l'ontologie etc., ne sont pas étudiés ou seulement effleurés.

La philosophie en deuxième AS

D'une manière qui paraît anti pédagogique, les questions abordées en deuxième AS sont plus proches de la philosophie proprement dite que celles qui figurent dans les manuels de troisième AS. A cet ordre discutable dans lequel les thèmes sont présentés s'ajoute le fait que ces questions « philosophiques » qui sont ainsi exposées en deuxième AS le sont d'une manière assez artificielle et ne tiennent compte ni de la culture des jeunes auxquels elles s'adressent ni elles ne sont reliées à des interrogations par lesquelles ils pourraient se sentir réellement concernés. Les deux premières sections du manuel de deuxième AS constituent une bonne illustration de cette présentation de la philosophie. La première

² Nicole Tutiaux-Guillon Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français in F. Audigier N. Tutiaux -Guillon (dir.) Compétence et contenus, les curriculums en question, De Boeck, 2008, p.119

s'intitule « conformité de l'esprit avec lui-même », où l'on trait essentiellement de logique, la deuxième a pour thème : « conformité de l'esprit avec le réel ».

Le manuel de philosophie de troisième AS

Ce manuel dont la réalisation matérielle manque totalement d'attrait, frappe dès l'abord par le contenu encyclopédique de son contenu. L'esprit dans lequel ce livre est composé rappelle quelque peu celui du fameux et très ancien manuel d'Armand Cuvillier.

La philosophie est faut-il le rappeler réflexion sur des problèmes qu'elle a elle-même construits selon sa propre tradition et ses propres instruments intellectuels ; quand elle cesse d'être cela, elle tombe souvent dans l'encyclopédisme positiviste. La retombée dans l'encyclopédisme, celui-ci étant souvent déguisé par des procédés rhétoriques, caractérise beaucoup de manuels de philosophie. En l'occurrence, une des composantes du voile rhétorique que dissimule quelque peu l'encyclopédisme du manuel est le jargon de la « pédagogie par les compétences ».

L'allégeance à la doctrine pédagogique officielle, apparaît dès l'introduction du manuel où on lit cette énumération des compétences que doit donner l'enseignement de la philosophie :

تأصيل روح التفتح والاعتدال في إبداء الموقف والرأي ومرونة التصرف مع الآخر.
إدماج الفرد في الكيان الاجتماعي العام ليكون عضوا ناجحا، منتجا وفعالا.
عقلنة أساليب التعامل مع الأفكار والوقائع والأشياء بما يفسر التكيف معها.

L'adoption d'un style et d'une didactique moins traditionnels, apparaît plutôt formelle, quand on considère la division du manuel de philosophie en quatre « ichkaliyyat » : ces dernières reproduisent la division classique en psychologie, morale, philosophie des sciences et esthétique.

Il serait utile de savoir par exemple comment un élève de terminale littéraire, reçoit un chapitre comme celui qui traite de la sensation et de la perception. Il y a de fortes chances pour qu'il le prenne comme un débat artificiel et un peu gratuit. Que peut bien signifier pour lui une phrase comme celle-ci :

هل علاقتنا بالعالم الخارجي تتم عن طريق الإدراك أو الإحساس؟

On peut se demander si la conclusion du premier chapitre (première ichkaliyya) n'est pas de nature à jeter un peu la confusion dans l'esprit des élèves. Après avoir en effet consacré bien des paragraphes à traiter

distinctement sensation et perception on conclut à l'impossibilité de leur séparation. Voici cette conclusion :

و خلاصة القول أن الإحساس بوصفه علاقة أولى بالعالم الخارجي، والإدراك باعتباره معرفة مجردة ما هما إلا تصورين فلسفيين يفترض تثبيت الفصل بينهما على هذا النحو مقتضيات منهجية بحتة أو مقتضيات مذهبية وذاتية (ص29).

Faible prise en compte des attentes des élèves

On prend guère la peine de tenter d'articuler la formulation des questions proprement philosophiques sur la culture réelle des élèves, et sur leurs préoccupations et questionnements. Le savoir correspondant plus ou moins fidèlement aux programmes est ainsi exposé dans le manuel de philosophie de troisième année du secondaire, sans que soient vraiment prises en compte les acquisitions culturelles des élèves.

Le chapitre sur l'esthétique est à cet égard significatif. Il aurait pu commencer par l'évocation de cas où la rencontre avec des œuvres d'art ou avec des objets naturels éveillent chez les post-adolescents qu'ils sont encore le sentiment du beau ou conduit à l'expression d'un jugement de gout. Les philosophies platonicienne, kantienne ou hégélienne, pourraient alors être introduites comme autant d'efforts pour rendre compte de la nature de ce sentiment ou de ce jugement.

On note en outre que le sens esthétique et l'expérience mystique sont traités dans le même chapitre les auteurs du manuel juxtaposent ainsi des deux domaines sans s'expliquer sur le rapprochement qui est ainsi suggéré entre ces deux types d'expérience.

On peut également évoquer le sous-chapitre consacré à la question du statut scientifique des « sciences humaines »; il présente entre autres caractéristiques celle de ne pas se fonder suffisamment sur l'état actuel de ces disciplines, sur les débats qui les animent présentement et les problèmes que posent leurs relations avec d'autres champs comme celui de la politique ou celui de l'économie etc. L'esprit dans lequel ce chapitre est écrit s'apparente à celui qui présidait à la vision dominante des sciences humaines avant les apports de la phénoménologie, du structuralisme ou ceux introduits par les perspectives proposées par l'œuvre de Jacques Lacan, de Michel Foucault ou encore de Pierre Bourdieu, etc. Le caractère un peu obsolète de la manière dont est traitée la question du statut des sciences sociales, apparaît dès ce paragraphe d'introduction au chapitre qui leur est consacré :

كثر التساؤل عن مكانة العلوم الإنسانية ودورها في فهم الواقع البشري، وإذا كان مستوى فهمها هذا يمكنها من الاستثمار في مجالات الحياة العامة كما هو شأن كل العلوم الطبيعية؟

وأصل هذا التساؤل هو: هل نستطيع أن نتنبأ بما يصدر عن الإنسان من سلوكيات إذا ما استطعنا الوصول إلى دراسته، وعرفنا قواعد نظامه الذي يحكمه؟ (ص 273).

On fait relever l'ensemble du chapitre de la thématique des valeurs et relié à l'idée de l'irréductibilité de la nature et des comportements de l'homme aux seuls facteurs sociaux empiriquement identifiables. On lit par exemple page 278 du manuel de 3^oAS :

إن الظاهرة الإنسانية ليست ظاهرة شبيهة بالظواهر الأخرى.

Un quatrième « équilibrage » est encore effectué ; on lit page 288 :

ومع ذلك فقد تقدم فهمنا لكثير من ظواهر الإنسان.

Cette présentation qui se veut en quelque sorte équilibrée du statut des sciences humaines et de son évolution, aboutit à des considérations optimistes sur l'utilité que celles-ci peuvent avoir pour « nous ». Cet optimisme repose pour l'essentiel sur l'idée que les sciences humaines peuvent être une source d'édification et de moralisation. On lit ainsi p. 292 que :

الاطلاع على الدراسات الاجتماعية ... يهذب الناس ويرقيهم

Les auteurs tendent à réduire le problème épistémologique des sciences sociales à l'impossibilité d'appliquer à celles-ci la méthode expérimentale ; ils admettent toutefois que malgré cette spécificité des objets ses sciences humaines qui se traduit notamment par l'impossibilité de les soumettre à la méthode expérimentale, des efforts importants ont été accomplis par différents savants appartenant à ces trois domaines des sciences humaines que sont l'histoire, la sociologie, et la psychologie pour atteindre à un niveau respectable de scientificité.

استطاعت العلوم الإنسانية أن تشق طريقها إلى مصاف البحوث العلمية المحترمة (ص 281).

L'effort de « scientification » de l'histoire a ainsi été essentiellement selon ce manuel le fait d'Ibn Khaldoun. Au XIX^o siècle apparaissent des continuateurs de ce dernier comme Renan, Taine et Fustel de Coulanges ! C'est à Durkheim que la sociologie doit son passage à plus de scientificité. Quant à la psychologie c'est au behaviorisme de Watson et à

la réflexologie de Pavlov qu'elle doit son accession à la scientificité et que la méthode expérimentale a pu lui être appliquée.

La troisième étape du raisonnement des auteurs de ce chapitre est que des sciences humaines demeurent néanmoins des disciplines qui manquent de rigueur et de précision comparativement aux sciences exactes. Des fragilités de la sociologie et de psychologie sont ainsi relevées. On lit page 286 :

ومهما كانت عزيمة المؤرخ في إضفاء صفة العلم على أعماله فإن الاشتغال في حقل التاريخ يفتح المجال للاجتهد الشخصي على الرغم من مبرراته.

Les interrogations auxquelles conduit ainsi la lecture des manuels de philosophie de 2^o et 3^o année du secondaire concernent le degré auquel ces derniers peuvent renforcer la curiosité intellectuelle des élèves et le degré auquel leur contenu peut inciter ces derniers à approfondir de manière autonome et ordonnée une réflexion relativement autonome sur les problématiques abordées. Il ne semble pas que ces manuels aient réussi à éviter l'écueil du dogmatisme et de l'encyclopédisme, même si des efforts destinés à présenter les thèmes au programme selon un mode interrogatif sont réalisés.