

« Penser d'ailleurs » en classe de philosophie ?

L'exemple de l'enseignement des philosophies asiatiques dans le cadre de la réforme du programme du baccalauréat (2019)

Félix Barancy

Maître de conférences en sciences de l'éducation,
université de Lorraine.

RÉSUMÉ

La réforme des programmes de philosophie de l'enseignement public français de 2019 est marquée par une tentative de pluraliser le canon de la philosophie en y introduisant pour la première fois des auteurs extraeuropéens. Elle pose de la sorte la question de ce que signifie « penser d'ailleurs ». À partir d'une étude croisée des textes normatifs et de leur appropriation par les enseignants, cet article montre que l'élaboration de nouvelles catégories pour caractériser ces philosophies est nécessaire pour reconfigurer effectivement les pratiques d'enseignement.

Mots-clés : canon scolaire, politique éducative, philosophie taoïste, didactique (philosophie)

ABSTRACT

The 2019 reform of the philosophy curriculum in French state education is marked by an attempt to pluralise the canon of philosophy by introducing non-European authors for the first time. In doing so, it raises the question of what it means to “think from far away”. Based on a comparative study of normative texts and their appropriation by teachers, this paper shows that the development of new categories to characterise these philosophies is necessary to effectively reconfigure teaching practices.

Keywords: high-school canon, educational policy, taoist philosophy, didactics (philosophy)

Penser d'ailleurs : tel semble être le défi lancé aux professeurs de philosophie de l'enseignement public français par la dernière réforme du programme du baccalauréat des classes générales et technologiques, en 2019. Celle-ci représentait en effet une véritable révolution à son échelle, en introduisant, pour la première fois, des noms extraeuropéens et notamment asiatiques à la liste d'auteurs qui accompagne, selon une tradition pluriséculaire, la liste des « notions » ou des « questions » à traiter avec les élèves (Barancy, 2025). Désormais, aux côtés de Platon, de Descartes et de Kant siégeaient Zhuāngzǐ (莊子), l'un des auteurs majeurs de la tradition taoïste chinoise du IV^e siècle avant notre ère¹, et Nāgārjuna (नागार्जुन), moine fondateur de l'une des deux écoles du bouddhisme mahāyāna, le Mādhyamaka, ayant vécu entre le I^{er} et le II^e siècle.

Cette modification répond à diverses exigences. Elle répond, premièrement, à des appels multipliés depuis les années 1970 à dépasser le caractère eurocentré de la liste officielle. Ainsi, l'enquête réalisée en 1972 par Huguette Bouchardeau révélait qu'au moins 6 % des professeurs de philosophie interrogés souhaitaient déjà ajouter au programme des auteurs se rapportant à la « philosophie orientale » (Bouchardeau, 1975, vol. 2, p. 140). Mais c'est surtout depuis les années 2000 que ces appels ont trouvé un écho plus large, à la convergence de deux courants de recherche universitaire. Premièrement, cette période a correspondu à la structuration du champ de la *World philosophy* incarnée dans la création du *Journal of world philosophies* en 2016, destiné à accueillir une recherche internationale sur les moyens de dépasser l'eurocentrisme institutionnel voire le « racisme philosophique d'État » (Park, 2013) et surtout de penser les conditions d'une philosophie véritablement universelle. Dans les colonnes de la revue, Steve Fuller (2018) a par exemple montré comment la réduction de « la Chine » à une pensée « non-Occidentale » a conduit à passer sous silence des pans entiers de son histoire intellectuelle. D'autre part, en France, dans la continuité de la

1. Par souci de clarté, nous tiendrons dans le cours du texte Zhuāngzǐ, de son nom complet Zhuāng Zhōu, pour l'auteur de l'ouvrage connu sous le titre *Zhuangzi* ou *Œuvres de maître Zhuang* en français, quoique celui-ci mêle, d'une manière très complexe et difficile à déterminer avec précision, des textes rédigés par des mains différentes à des époques différentes (Lo, 2022)

« guerre des canons » initiée aux États-Unis (Bona, 2017), des universitaires d’horizons différents ont suggéré de « revisiter » ou d’« ouvrir » le canon pour « faire droit à une plus grande variété d’expériences et d’aspirations et [...] assurer aux jeunes générations une formation plus en adéquation avec la diversité et les mutations de la société, à l’échelle planétaire », comme le résume Delphine Antoine-Mahut, aujourd’hui présidente du jury de l’agrégation externe de philosophie (2021, p. 12).

Enfin, l’ouverture de la liste d’auteurs philosophiques s’inscrit dans un processus plus global d’évolution de la culture scolaire, marqué par un souci d’« adaptation » et de « contextualisation » des savoirs enseignés (Genevois & Fageol, 2022) du fait de l’« usure » de ces savoirs (Chevallard, 1985, p. 25-26), des mutations profondes des finalités de l’école (Chartier, 2003) mais aussi d’un éloignement progressif du modèle d’une culture unique, classique et bourgeoise, afin de prendre en compte la diversité des élèves et des territoires concernés (Denizot, 2021).

Par rapport aux enseignements d’histoire-géographie, de musique ou encore l’éducation physique et sportive, le cas de la philosophie présente un certain nombre de spécificités. En effet, l’effort réalisé en 2019 pour pluraliser le canon de la philosophie – du moins, donner de la visibilité à des philosophies extraeuropéennes – pose, plus qu’il ne résout, la question de savoir ce que signifie théoriquement *penser d’ailleurs* : dans quelle mesure la philosophie, comme savoir prétendant à un haut degré de généralité, devrait-elle chercher à se particulariser ? Pédagogiquement, en outre, cette réforme questionne la possibilité de mobiliser des philosophies auxquelles bien peu d’enseignants formés dans les départements de philosophie français sont acculturés – dans la mesure où les programmes du concours de recrutement du CAPES sont identiques aux programmes des classes de terminale.

Dans ce contexte, le présent article examine les modalités de la mise en œuvre de la réforme de 2019 dans son ambition pluraliste. Plus précisément, il reconstitue le « régime de spatialité » (Gallegos Gabilondo, 2018, p. 10 ; en référence à Hartog, 2003) qu’elle instaure, c’est-à-dire une manière,

particulière, de comprendre dans leurs rapports mutuels l'« ailleurs » et l'« ici », en se focalisant sur les auteurs qui, dans ce programme nouveau, sont théoriquement et historiquement les plus éloignés des références usuellement travaillées en classe de philosophie, mais qui sont aussi les moins bien connus en France.

Pour ce faire, cet article croise les textes normatifs produits par le ministère avec des données quantitatives et qualitatives documentant l'appropriation de ce nouveau programme par les professeurs de philosophie de l'enseignement public. Il montre que, si la visibilité est un élément important pour modifier les représentations associées à la « philosophie canonique », les catégories utilisées pour décrire les philosophies extraeuropéennes freinent leur intégration réelle aux cours de philosophie. En sus de produire une meilleure compréhension des exigences d'une pluralisation réelle du canon, ce travail entend ainsi préciser le rôle échu aux enseignants dans cette ambition.

La réforme de 2019 : citoyenneté plurielle et auteurs extraeuropéens, un rendez-vous manqué avec l'institution

La réforme du programme de philosophie de 2019 s'inscrit dans l'ambitieuse refonte des baccalauréats général et technologique connue comme la « réforme Blanquer », dont l'une des mesures emblématiques fut la suppression des « sections » (littéraire, scientifique, sciences économiques et sociales) et la création d'enseignements de spécialité. Elle fut préparée par le conseil supérieur des programmes (CSP), instance créée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013), saisi en ce sens par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer en mars 2018. La lettre de saisine rappelle l'ambition de « donn[er] aux élèves] les clés pour comprendre le monde dans lequel ils vivent » et insiste sur la nécessité que les nouveaux programmes soient « ouverts sur l'Europe [et] pleinement ancrés dans les enjeux mondiaux de notre temps »

(CSP, 2018, p. 29). Elle appelait ainsi l'attention des membres du CSP sur une meilleure prise en compte des enjeux spatiaux dans l'élaboration des nouveaux programmes, prenant acte à la fois de la diversité culturelle des citoyens français et de la nécessité de penser les savoirs acquis à l'École dans une perspective internationale favorisant la mobilité et une meilleure compréhension globale.

Une telle ambition aurait pu être à l'origine de la refonte de la liste d'auteurs accompagnant les programmes de philosophie, identique depuis 2005, date de la dernière réforme, voire davantage (Barancy, 2025). Pourtant, dans ses premières conclusions, le CSP préconise au contraire « la réduction de la liste des auteurs ou l'introduction d'un principe qui permette de distinguer les auteurs que le professeur est libre d'étudier en classe de ceux sur lesquels les élèves pourront être interrogés à l'examen » (CSP, 2018, p. 8). Le critère politique mis en avant par le ministre s'efface ici au profit de considérations d'ordre pédagogique, en l'occurrence une clarification des modalités de la transposition du programme dans des séquences d'enseignement. La liste d'auteurs est ainsi envisagée à la fois comme un instrument pédagogique pour les enseignants et comme un outil de pilotage pour le ministère, dont l'efficacité est questionnée. Jamais n'est soulignée en revanche sa dimension symbolique en tant qu'elle donne à voir le « savoir reconnu comme valable » (Bernstein, 1975, p. 263-300) et les noms d'auteurs ayant droit de cité en philosophie.

Or, cet aspect est placé au même moment au cœur des revendications des professeurs de philosophie qui sont confrontés chaque jour à la difficulté de la transmission d'une « culture » philosophique appartenant au passé (les auteurs vivants sont par principe exclus des listes officielles) à des élèves qui, souvent, n'en perçoivent pas l'utilité ou la possible actualité, et qui est régulièrement tenue pour un frein à sa démocratisation (Malkassian, 2007 ; Boillot, 2014). L'ACIREPh – l'une des deux principales associations professionnelles des professeurs de philosophie – dans un « communiqué sur la liste d'auteurs dans le futur programme de tronc commun des classes

de Terminale », alertait ainsi le CSP sur les questions de représentativité, notamment de genre, et les « effets dommageables, liés à la canonisation » que cette liste susciterait (ACIREPh, 2019a, p. 4). Elle plaidait, en conséquence, en faveur d'une plus grande inclusion à l'égard des femmes, des philosophes vivants et extraeuropéens.

D'abord exclus de la discussion, les associations professionnelles et les syndicats sont auditionnés par le CSP en mars 2019. En écho aux préoccupations susmentionnées, et alors que seul le programme de notions est alors arrêté, il est annoncé « un élargissement substantiel de la liste des auteurs » – en direction de « Feuerbach, Engels, quelques femmes, de la philosophie orientale » selon le compte rendu de l'ACIREPh (2019b, p. 3). Celui diffusé par l'APPEP annonce également l'introduction d'auteurs qui n'appartiennent pas à « la tradition », à savoir « des auteurs contemporains, ainsi que des femmes philosophes et des auteurs non européens, tels que Nāgārjuna, Avicenne, Maïmonide » (2019a, p. 4). Par rapport à cette synthèse factuelle, l'ACIREPh, traditionnellement plus engagée politiquement (à gauche) que l'APPEP, ajoute, cette fois-ci avec des guillemets laissant entendre qu'il s'agit de propos rapportés de l'audience : « Mais on [sc. le CSP] a confiance dans les professeurs pour qu'ils n'oublient pas les philosophes “majeurs”. » (2019b, p. 3)

On comprend, de la sorte, que l'introduction de philosophes extraeuropéens, ainsi que six femmes, toutes de la période contemporaine – Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, Simone Weil, Jeanne Hersch, Elizabeth Anscombe et Iris Murdoch – répond certes à une exigence de visibilité, mais seulement à cette exigence, car il reste entendu que seront étudiés d'abord les « philosophes majeurs ». Les critères d'un tel jugement de valeur ne sont pas explicités ici ; on notera néanmoins que, dans le projet de programme publié par le CSP en mai 2019, suite à cette concertation, seules les philosophes qui sont des femmes sont désignées par l'initiale de leur prénom et par leur nom (« J. Hersch ») et non par ce dernier seul (« Aron ») (CSP, 2019, p. 6), précaution que le programme définitivement arrêté supprimera en donnant

systématiquement les initiales du prénom de tous les auteurs et autrices des périodes moderne et contemporaine (MEN, 2019, p. 5). Or, la hiérarchie entre « majeurs » et « mineurs » ainsi que leur critère de distinction sont des questions débattues de longue date – en France, notamment dans le champ des études littéraires (Volpilhac-Auger, 2004 ; Rodriguez et Zerki, 2012), et à l'international, dans la continuité de l'émergence des *Subaltern studies* (Guha, 1983-1993). Ces travaux, loin de prétendre abolir toute distinction entre majeurs et mineurs, ont surtout mis en évidence le caractère relatif de ce jugement et la nécessité d'explicitier les critères d'après lesquels celui-ci est formulé.

Rappeler, comme le fait le CSP, que les nouveaux noms de la liste d'auteurs ne sauraient perturber les hiérarchies existantes entre ainsi en flagrante contradiction avec les recommandations des chercheurs se réclamant de cette perspective et, surtout, avec l'idéal d'ouverture mis en avant dans la déclaration de politique éducative du ministre, dans la mesure où elle accrédite le caractère eurocentré, sur le plan théorique, de ce qu'il faut entendre sous le nom « philosophie ». En effet, on ne peut guère considérer Zhuāngzǐ, dont l'influence sur le développement de la philosophie et de la société chinoises fut à la fois l'une des plus fortes et des plus durables (Mair, 2000 ; Chong, 2022), comme un auteur mineur que d'un point de vue européen – et encore, au prix d'un oubli de sa réception philosophique attestée notamment en Allemagne (Nelson, 2022), et plus généralement de l'oubli des transferts culturels franco-chinois qui ont servi de terreau à l'élaboration d'une « science » et d'une « philosophie occidentales » (Statman, 2023).

Des représentations enseignantes à l'impérialisme historiographique

Au-delà de la discordance entre les ambitions politiques mises en avant publiquement dans le processus de réforme et, d'une part, leurs réalisations, d'autre part, les discours officieusement tenus sur ces mêmes réalisations, les jugements ainsi accrédités paraissent en conformité avec les

représentations majoritaires des enseignantes et des enseignants de philosophie. Pour le comprendre, on peut s'appuyer sur la vaste consultation sur les nouveaux programmes réalisée par l'APPEP en 2019, à laquelle ont répondu 1762 professeurs de l'enseignement public exerçant à l'année dans un établissement, qu'ils soient titulaires, stagiaires ou contractuels (APPEP, 2019b). D'après les données de la DEPP, ce chiffre représente en effet près de la moitié des professeurs de philosophie de l'enseignement public (MEN-DEPP, 2019, p. 291). La quatrième question posée dans cette enquête était la suivante :

La liste d'auteurs des programmes sera augmentée : certains auteurs de la tradition seront introduits, tels Avicenne, Maïmonide, Feuerbach et Engels par exemple ; en outre, la liste contiendra davantage d'auteurs contemporains et fera davantage de place aux femmes philosophes, ainsi qu'à des auteurs extérieurs à la tradition occidentale, tel Nāgārjuna. Cela vous semble-t-il pertinent ?

Si, considérée dans son ensemble, 59 % des enquêtés ont répondu « Oui » à cette question, les réponses sont plus nuancées dans le détail, comme le relève l'APPEP dans son analyse (2019b, p. 16). L'introduction de philosophes femmes semble faire consensus ; en revanche, « l'introduction d'auteurs contemporains est plus problématique ». Quant à l'« ouverture à des auteurs issus de traditions autres qu'occidentales », celle-ci soulève certes de l'adhésion, mais en tant qu'elle permet de « *questionner la définition même de la philosophie, dans son rapport avec la sagesse en général, la spiritualité, etc.* ». Autrement dit, les philosophies extraeuropéennes apparaissent ici comme un cas limite permettant de questionner le rapport de la philosophie à ses « autres », assimilés à des catégories très générales et symboliquement dévalorisées par rapport à « la philosophie » (la sagesse, la spiritualité). La philosophie extra européenne se trouve ainsi confirmée dans son statut de « marge » par rapport à la philosophie européenne – marge dont, bien sûr, la philosophie a quelque chose à dire, mais pour la « connaître et maîtriser » en la délimitant (Derrida, 1972, p. xx).

À lire les résultats de l'enquête, on comprend que de nombreuses « réserves » ont également été émises :

Quand ils ne voient pas dans cet élargissement un « sacrifice à la mode », des « intentions idéologiques » ou encore une manière de céder aux « injonctions du politiquement correct », [certains professeurs] craignent qu[e cet élargissement] favorise la dispersion et le relativisme culturel

(APPEP, 2019b, p. 16).

Loin d'être minoritaire, cette position est portée par le président de l'APPEP, Nicolas Franck, notamment dans les colonnes du *Figaro* (16 juin 2019). Celui-ci interprète alors la liste finalement arrêtée comme une réponse à « une pression symbolique ou politique », avançant que, de toute façon, « ces auteurs ne seront jamais étudiés par quiconque » puisqu'il faudrait pour cela « avoir atteint une technicité qu'un élève n'a pas en terminale ». Pourtant, comme l'a relevé Vanina Mozziconacci (2020), de nombreux auteurs du programme actuel comme des précédents affichent une très grande technicité sans que cela semble poser problème – que l'on pense à Plotin, Husserl, Heidegger ou Wittgenstein. Peut-être faudrait-il plutôt voir dans ce refus une forme de méconnaissance de ces philosophies, qu'il pourrait s'agir de combler, comme le suggèrent par ailleurs certains professeurs interrogés en 2019 par l'APPEP : « Pour que cet élargissement ait un sens, il faudrait que les nouveaux [auteurs] “aient une place dans l'enseignement universitaire” et que des formations académiques soient mises en place » (APPEP, 2019b, p. 16). Ce point est illustré par la même enquête qui rend compte de la persistance de préjugés eurocentrés relatifs au « berceau grec » (*id.*) de la philosophie ou encore à la distinction, présentée comme un motif d'exclusion, des « théologiens » et des « philosophes » – alors que Plotin, Augustin, Thomas d'Aquin étaient déjà au programme (MEN, 2003) – et surtout, à nouveau, entre la philosophie et « la sagesse » et « la spiritualité ».

Ces deux thèmes – le berceau grec et la nature non ou extra philosophique de la « pensée » asiatique – sont en effet des artefacts historiographiques

récents produits par les philosophes européens eux-mêmes dans le contexte impérialiste de la justification de la colonisation et de l'expansionnisme européen, et français en particulier, aux XVIII^e et surtout XIX^e siècles. L'expression « miracle grec » pour désigner la naissance de la philosophie n'est pas plus ancienne que 1883, date de la parution des *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* d'Ernest Renan, même si le concept peut être tracé, comme l'a fait Nadia Yala Kisukidi (2019), jusqu'aux théoriciens de l'anthropologie raciale de la seconde moitié du XVIII^e siècle qui, contre la tendance intégrative des histoires de la philosophie alors produites, mobilisent une conception ethnique de la philosophie en l'assimilant à une « propriété essentielle et exclusive d'une certaine culture, de la "race blanche" ou "caucasienne" » (König-Pralong, 2019, p. 157). Par ailleurs, Alexander Statman a récemment mis en lumière comment l'expulsion, en Europe, de la Chine hors de l'histoire de la philosophie était concomitante, d'une part, de l'invention de la catégorie de « sagesse orientale » dans un contexte de professionnalisation de la philosophie et, d'autre part, faisait suite à une longue période d'échanges scientifiques et philosophiques documentés (Statman, 2023).

La réforme de 2019 maintient ainsi non seulement des préjugés, mais surtout, incidemment, des jugements normatifs et impérialistes sur ce qu'est et doit être la philosophie, dans un contexte où, précisément, l'historiographie du XIX^e siècle est l'objet d'une attention plus particulière des universitaires en France et à l'international, dont témoigne notamment la parution prochaine d'un *Dictionnaire des philosophes français du XIX^e siècle* (Antoine-Mahut et al., 2026a) et d'un volume de la *Grundriss der Geschichte der Philosophie* consacré à la philosophie française du XIX^e siècle (Antoine-Mahut et al., 2026b). Sur le plan théorique, elle maintient ainsi un régime de spatialité qui hiérarchise l'*ici* et l'*ailleurs* au profit du premier.

Des initiatives de formation nécessaires mais qui favorisent la persistance d'anciennes catégories

C'est dans ce contexte que plusieurs initiatives ont été lancées conjointement pour répondre à ce que l'APPEP avait identifié comme un besoin de formation. En 2022 paraissaient ainsi deux numéros de *L'Enseignement philosophique* – la revue de l'association – consacrés aux « traditions philosophiques d'Asie ». Dans la foulée, l'INALCO a mis en place une formation aux « Philosophies d'ailleurs » à destination d'étudiants et étudiantes de L2 (INALCO, 2023). Dès 2021, l'inspection académique avait organisé, à destination des professeurs stagiaires et titulaires, une série de formations notamment sur Zhuāngzǐ, assurées par Christophe Bardyn, IA-IPR de l'académie de Rennes et docteur en philosophie, dans les académies de Nantes et d'Amiens.

Ces initiatives ont en commun de prétendre ne pas se positionner sur la question de la possibilité d'une « philosophie chinoise ». Bertrand Nouailles, le coordinateur des numéros de *L'Enseignement philosophique*, souligne ainsi que « ce n'est pas le lieu de débattre du choix de ces deux auteurs [asiatiques] en particulier, ni même de revenir sur l'interrogation, longtemps restée ouverte, de savoir si les spéculations théoriques qui nous venaient d'Asie étaient de la philosophie », ajoutant que « cette interrogation [...] n'est en fait qu'une autre forme prise par l'inquiétude profonde des philosophes quant à la nature de leur discipline » (Nouailles, 2022, p. 9). De fait, ce questionnement, comme l'a montré notamment König-Pralong, est directement lié à l'avènement d'une philosophie professionnelle dont la définition est stabilisée par une institution. Aussi, quant à présent, l'introduction de Zhuāngzǐ dans le programme de terminale « règle, sur le plan institutionnel, la question traditionnellement débattue de savoir si l'on peut parler de “philosophie chinoise” » comme le note Bardyn (2021, p. 1). L'usage de guillemets pour désigner les « “philosophies d'ailleurs” », sans explicitation, dans le

prospectus de la formation proposée à l'INALCO, est encore une manière de ne pas prendre position.

Pourtant, l'idée qu'il puisse exister quelque chose comme une « philosophie chinoise » mérite que l'on s'y arrête, dans la mesure où elle a des implications fortes aux plans théorique et didactique. L'expression pose d'abord la question de savoir s'il y a du sens à qualifier nationalement ou territorialement une pratique qui tend à un très haut degré de généralité et s'adresse potentiellement à toute l'humanité. Comme le résume Macherey (2013, p. 15),

on dit « philosophie française » comme on parle de « cuisine française » ; or, quoiqu'on en dise ou veuille en dire, la philosophie, ce n'est pas de la cuisine, pas plus d'ailleurs que la cuisine n'est de la philosophie. Renifler dans les préparations que concocte le philosophe des relents de terroir, c'est confiner la philosophie dans des pratiques de dégustation qui, tout autant qu'elles lui prêtent une gamme indéfiniment variée de saveurs, gommement le caractère qu'elle devrait revendiquer en premier lieu, à savoir d'être philosophique et non « française », ou « norvégienne ».

Ce même auteur privilégie, pour ces raisons, de parler de « philosophie à la française » – ou à la chinoise, pour le cas qui nous intéresse ici. Sur le plan théorique, cette position implique de pluraliser en fait la définition de l'exercice et du discours philosophiques, en passant de « l'histoire de la philosophie » à « l'histoire des philosophies » (Gregory, 2014, p. 508). Sur les plans méthodologique et didactique, cette approche suppose en outre que le sens de telles philosophies, y compris dans leur ambition universelle, se donne dans une étude historique qui prenne en compte le fait que « l'exercice de la pensée constitue lui-même une pratique sociale » (Piron, 2013, p. 36). Or, le préambule du programme qui, précisément, innove en incluant des philosophes extraeuropéens et notamment asiatiques, est très clair à cet égard : l'enseignement de la philosophie s'appuie sur « la lecture de textes et d'œuvres appartenant à la philosophie » – au singulier (BOEN, 25 juillet 2019, nous soulignons) –, ces œuvres étant par ailleurs envisagées comme la « norme » de la « réflexion philosophique » (Barancy, 2024, p. 34). Autrement dit, Zhuāngzǐ

ne saurait être considéré, en classe, comme un « philosophe chinois » mais comme un philosophe parmi d'autres et au même titre que ceux-ci. Ce choix s'explique pour des raisons pédagogiques, puisque l'objectif attaché à cet enseignement est qu'il « ne vise [...] pas la connaissance des doctrines philosophiques ni celle de l'histoire des systèmes philosophiques » mais « a pour but de former le jugement critique des élèves et de les instruire par l'acquisition d'une culture philosophique initiale » (MEN, 2019, p. 2).

Une telle ambition – former à « la réflexion philosophique » à partir de modèles sélectionnés parmi les auteurs de la tradition – doit cependant son efficacité à la maîtrise préalable du contexte culturel d'expression de ces philosophes. Pascah Mungwini relevait ainsi l'ineffectivité de l'exportation à l'international, et notamment dans les pays d'Afrique subsaharienne, du canon occidental si celle-ci ne s'accompagne pas d'une démarche réflexive cherchant à articuler ces textes traditionnels à des contextes socioculturels nouveaux (Mungwini, 2023). De même, Sylvain Genevois et Pierre-Éric Fageol (2022) ont plaidé pour une « contextualisation forte » du curriculum dans les territoires ultramarins. Symétriquement, l'inclusion d'auteurs extraeuropéens dans les programmes français suppose que leurs œuvres puissent avoir du sens une fois transposées dans un contexte très différent de celui de leur élaboration, mais surtout auquel les enseignants comme leurs élèves ne sont guère acculturés : « N'importe quel professeur de philosophie connaît les mots grecs “logos”, “epistèmè”, “technè”, etc. De même en latin, nous identifions facilement “ratio”, “sapientia”, “ars”, etc. Ce n'est pas encore le cas pour le chinois. » (Bardyn, 2021, p. 1) Dans cette mesure, on comprend que la contextualisation historique ne s'oppose pas nécessairement à l'approche moniste mise en avant par le ministère dans le préambule du programme, mais qu'elle en constituerait au contraire le préalable nécessaire.

Les stratégies déployées en classe : réduction du coefficient d'altérité et maximalisation de l'étrangeté textuelle et culturelle

Considérant l'ampleur du programme de philosophie pour les classes générales et technologiques – qui, d'après l'enquête 2024 de l'APPEP, constituerait un frein à tout traitement approfondi des notions et des thèmes abordés (Carlin, 2024, p. 133) – une telle conception semble néanmoins difficile à mettre en œuvre. Elle impose en effet d'augmenter considérablement le temps de préparation – puisqu'il faut se former à ces philosophies – ainsi que le temps d'activité, puisque le contexte qui permet d'appréhender le sens de ces philosophies doit être redéployé en classe : deux facteurs qui s'intègrent mal aux transformations récentes des rythmes scolaires, marquées par l'accélération et la rentabilisation de l'enseignement (Maillard, 2021), ainsi qu'aux logiques de flexibilisation et de multiplication des tâches du côté des enseignants (Marroy, 2006). Dans ce cadre, une autre stratégie mise en place, notamment défendue par Nouailles dans *L'Enseignement philosophique* (2022), consiste à adopter le point de vue de la philosophie comparée. S'appuyant sur les outils de l'analyse structurale en histoire de la philosophie notamment développés par Goldschmidt (1970) et Guérout (1972), cette approche confronte des philosophies traditionnellement connues et présentes de longue date dans les programmes et parcours de philosophie en France avec les « traditions philosophiques d'Asie ». De cette manière, elle entend faire ressortir des thèmes, des philosophèmes voire des concepts communs au-delà des différences culturelles.

Cette approche a le mérite de réduire considérablement le coefficient d'altérité de ces philosophies supposées être « d'ailleurs ». Aussi, dans un article du second numéro de *L'Enseignement philosophique* consacré aux « traditions philosophiques d'Asie », Stéphane Clerjaud produit-il par exemple une analyse comparée du scepticisme grec classique et du bouddhisme zen (2022). De même, Bardyn, dans un ouvrage sur *Socrate et Confucius*, procède-t-il à une confrontation du concept, grec, d'*ὁσεία*, et de l'usage, dans les traités

classiques chinois, du mot *shí*, mettant en évidence chez Mencius (Mèng zǐ, 孟子) « l'amorce d'un usage métaphysique du mot *shí* 是, qui rejoint l'usage socratique d'*οὐσία* » (2020, p. 240). De ce fait, l'approche comparative présente d'évidents bénéfices pédagogiques. En rendant ces philosophies plus familières, elle les rend aussi plus facilement mobilisables par les enseignants, à la fois parce que ceux-ci sont plus susceptibles d'en saisir le sens et parce qu'elles peuvent ainsi être intégrées à des séquences d'enseignement. Elle renoue ainsi avec une utopie chère aux philosophes français du xx^e siècle : constituer un vocabulaire philosophique global permettant de faire dialoguer toutes les philosophies – notamment dans le cadre de la célèbre dissertation de philosophie générale inventée alors (Poucet, 2023). Cette utopie, incarnée par le projet de *Vocabulaire critique et technique de la philosophie* dirigé par André Lalande mais produit par la Société française de philosophie, se donnait originellement comme objectif de participer à la constitution d'une « communauté mentale » voire « spirituelle » à l'échelle planétaire, dans le contexte de l'entre-deux-guerres (Soulié, 2015, p. 213-249).

Outre ces bénéfices, une telle approche pose néanmoins plusieurs problèmes. Certes, en rendant ces œuvres familières, la philosophie comparée réduit aussi leur exotisme et donc prend de la distance avec l'impérialisme historiographique qui caractérise l'idée de « philosophie d'ailleurs ». Néanmoins, ce processus de familiarisation court aussi le risque de perdre en chemin la spécificité conceptuelle des termes ramenés, ou même simplement comparés, à ceux en usage dans les philosophies européennes. Problème classique de traductologie mais qui, dans un contexte global confrontant les philosophies européennes et asiatiques, se double d'enjeux politiques, surtout lorsque cette traduction/transposition sert de support d'enseignement (Spivak, 1993). Dans un ouvrage désormais classique des études dites « postcoloniales », Dipesh Chakrabarty (2000) a indiqué une voie sur laquelle il est possible de se tenir sans verser dans l'exotisme ou l'orientalisme qui maximalise le coefficient d'étrangeté, d'une part, ni, d'autre part,

dans l'impérialisme qui à l'inverse tend à écraser les différences culturelles et conceptuelles sous une typologie européenne. Cette voie consiste à comprendre que la traduction « produit de la différence à partir de l'incommensurabilité (et non de l'équivalence à partir de la différence) » (Morris, 1997 ; cité par Chakrabarty, 2000, p. 263). Autrement dit, l'enjeu de la traduction est d'abord de mettre en évidence l'originalité et la différence essentielle entre deux « modes de penser » – pour reprendre la catégorie générale de Paul Vignaux (1938).

Il est tout à fait possible de convertir cette proposition théorique en pistes pédagogiques pour l'enseignement des philosophies asiatiques et en particulier chinoises en classe de terminale. En effet, la position défendue par Chakrabarty consiste à accorder plus d'importance à la différence qu'à l'équivalence, c'est-à-dire à augmenter, dans le processus de transmission, le coefficient d'étrangeté (et non d'altérité ou d'incommensurabilité) entre deux philosophies. Or, la confrontation à l'étranger, au non-familier et à tout ce qui peut susciter de l'étonnement est généralement considérée comme l'une premières opérations du travail philosophique en classe. Comme l'a en outre souligné Julien Lamy, en faisant de la « problématisation » « une compétence centrale et déterminante » à acquérir durant l'année de terminale (Lamy, 2020, p. 27), le programme de philosophie de 2019 incite à accorder un rôle plus grand à l'expérience de l'étonnement, dans la mesure où celle-ci est constitutive du mode d'émergence des problèmes. Or, comme le note toujours Lamy, « le caractère artificiel du contexte scolaire ne satisfait pas, *a priori*, pour des raisons de principe, aux conditions habituelles de l'expérience effective de l'étonnement » (*ibid.*, p. 32). Dans ce contexte, l'obstacle que constitue l'étrangeté conceptuelle et culturelle peut être transformé en levier pédagogique : en confrontant les élèves à une pensée présentant un haut degré de différence, ces philosophies paraissent être une voie privilégiée pour les amener à se questionner sur leurs propres catégories de réflexion – pour autant que l'on ne cherche pas à réduire cette différence.

Conclusion

La question que posait cet article était de savoir ce que signifie ou peut signifier, théoriquement, *penser d'ailleurs*, en prenant pour point de départ l'invitation qu'aurait représentée à cet égard l'introduction d'auteurs extraeuropéens dans les programmes de philosophie. L'enquête menée permet de mettre en évidence les deux écueils que rencontre cette tentative : exotiser ces philosophies, c'est-à-dire les réduire à un extérieur ou un ailleurs impénétrable, qui tend à enfermer l'« Orient » dans quelques images floues et invariables ; se contenter de les traduire ou de les transposer dans des catégories – européennes – plus familières et homogènes au reste de la liste des auteurs de philosophie, mais aussi permettant de traiter d'une manière privilégiée les « notions » de ce même programme sous la forme d'un cours ou d'une dissertation. Dans cette mesure, on ne saurait considérer que cette réforme institue un nouveau régime de spatialité en classe de philosophie ; pas plus, d'ailleurs, que les différents efforts qui ont été réalisés pour former les enseignants à ces philosophies généralement peu connues en France, qui présentent comme accessoire ou non pertinente la question de savoir si ou comment il est possible de philosopher avec des auteurs comme Zhuāngzǐ ou Nāgārjuna. Au contraire, il semble primordial d'approcher ces philosophies avec des catégories de pensée permettant leur adaptation au curriculum français dans les objectifs spécifiques qu'on lui fixe sans nier ou altérer leurs spécificités culturelles et conceptuelles – celles, justement, qui font tout leur intérêt. Loin d'être une manière de céder à « la mode » (on se demande laquelle) voire aux « injonctions du politiquement correct » comme le mentionnent certains enseignants dans la première enquête de l'APPEP (2019b, p. 16), cette place nouvelle conférée à plusieurs auteurs asiatiques apparaît comme un moyen privilégié de soutenir le travail *philosophique* en classe de philosophie, dans sa dimension de critique et de questionnement.

Sources primaires

- ACIREPh. (2019a). Communiqué sur la liste d’auteurs dans le futur programme de tronc commun des classes de Terminale. *Bulletin de l’Association pour la création des instituts de recherche sur l’enseignement de la philosophie*, 76, 4-6.
- ACIREPh. (2019b). Compte rendu de l’audience au Conseil supérieur des programmes, 20 mars 2019. *Bulletin de l’Association pour la création des instituts de recherche sur l’enseignement de la philosophie*, 77, 1-4.
- APPEP. (2019a). Compte rendu de la réunion au Conseil supérieur des programmes à propos des programmes de philosophie des filières générale et technologique. https://www.appep.net/mat/2019/03/190320_CR_CSP.pdf.
- APPEP. (2019b). Synthèse partielle de la consultation sur les projets de programmes des filières générale et technologique et sur les épreuves d’examen. <https://www.appep.net/synthese-partielle-de-la-consultation-sur-les-programmes-de-philosophie/>.
- CSP. (2018, mai). Note d’analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat. <https://www.education.gouv.fr/note-d-analyses-et-de-propositions-sur-les-programmes-du-lycee-et-sur-les-epreuves-du-baccalaurat-2918>.
- CSP. (2019, mai). Philosophie, classe terminale, enseignement commun, voie générale. https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/86/8/Tle_Philosophie_Commun_Voie_G_VDEF_1125868.pdf.
- INALCO. (2023). Parcours de spécialisation Philosophies d’ailleurs, https://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/fiche_parcours_philosophie_d_ailleurs_llcer_thd_2023-2024.pdf.
- MEN. (2003, 19 juin). Programme de philosophie en classe terminale des séries générales. *Bulletin officiel de l’Éducation nationale*.
- MEN. (2019). Programme de l’enseignement de philosophie de la classe terminale. Arrêté du 19 juillet 2019. *Bulletin officiel de l’Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 25 juillet 2019.
- MEN-DEPP. (2019). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806>.

Sources secondaires

- Antoine-Mahut, D. (2021). *L’autorité d’un canon philosophique : le cas Descartes*. Vrin.
- Antoine-Mahut, D., Moreau, P.-F., Ragghianti, R. et Vermeren, P. (dir.) (2026a). *Dictionnaire des philosophes français du XIX^e siècle*. Classiques Garnier.

- Antoine-Mahut, D., Fedi, L. et Hartung, G. (2026b). *Grundriss der Geschichte der Philosophie im 19-hundert*. Schwabe Verlag.
- Barancy, F. (2024). Une liberté sous conditions ? La formation du canon de la philosophie. *Penser l'éducation*, 55, 25-45.
- Barancy, F. (2025). Des auteurs aux autorités. Refondation philosophique et invention du canon dans la France postrévolutionnaire. *Revue de métaphysique et de morale*, 125, 63-80. <https://doi.org/10.3917/rmm.251.0063>.
- Bardyn, C. (2020). *Socrate et Confucius. Introduction comparée aux philosophies chinoises et occidentales*. Armand Colin.
- Bardyn, C. (2021). Formation sur Zhuang Zi janvier 2021. Conférence donnée dans le cadre du PAF de l'académie de Nantes. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/formation-sur-zhuang-zi-2021_1617720632387-pdf.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Éditions de Minuit.
- Boillot, H. (2014), La démocratisation de l'enseignement et ses enjeux dans l'enseignement philosophique : une perspective historique. *Côté Philo*, 18, 35-44.
- Bona, M. (2017). The culture wars and the canon debate. Dans D. Miller (dir.), *American Literature in Transition, 1980-1990* (p. 225-238). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108234856.018>.
- Bouchardeau, H. (1975). *Une institution : la philosophie dans l'enseignement du second degré en France (1900-1972)* [thèse de doctorat de troisième cycle inédite]. Université Lyon 2.
- Carlin, E. (2024). Rapport de l'enquête sur l'enseignement de la philosophie au cours de l'année scolaire 2023-2024 et sur la session 2024 du baccalauréat. *L'Enseignement philosophique* 74(4), 101-144. <https://doi.org/10.3917/eph.744.0101>.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.
- Chartier, A.-M. (2003). Culture scolaire et savoirs : approche historique. *Diversité*, 133, 192-215. <https://doi.org/10.3406/diver.2003.1423>.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chong, K. (dir.) (2022). *Dao companion to the philosophy of the Zhuangzi*. Springer.
- Clerjaud, S. (2022). Pyrrhon : une porte dérobée vers le bouddhisme zen La méditation et la place de la pratique en philosophie. *L'Enseignement philosophique*, 72(4), 11-19. <http://doi.org/10.3917/eph.725.0011>.
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Éditions de Minuit.

- Fuller, S. (2018). « China » as the West's other in world philosophy. *Journal of World Philosophies*, 3, 157-164. <https://scholarworks.iu.edu/iupjournals/index.php/jwp/article/view/1624>.
- Gallegos Gabilondo, S. (2018). *Les mondes du voyageur : une épistémologie de l'exploration (XVI^e-XVIII^e siècles)*. Publications de la Sorbonne.
- Genevois, S. & Fageol, P.-É. (2022). Adapter ou contextualiser ? Une question récurrente et un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire-géographie dans les territoires ultramarins. *Carrefours de l'éducation*, 54(2), 23-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.054.0023>.
- Goldschmidt, V. (1970). Temps historique et temps logique dans l'interprétation des systèmes philosophiques. Dans *Questions platoniciennes* (p. 13-21). Vrin.
- Gregory, T. (2014). Le plaisir d'une chasse sans gibier. Faire l'histoire des philosophies : construction et déconstruction. *Giornale critico della filosofia italiana*, 93(3), 485-510.
- Gueroult, M. (1974). La méthode en histoire de la philosophie. *Philosophiques*, 1(1), 7-19. <https://doi.org/10.7202/203001ar>.
- Guha, R. (1983-1993). *Subaltern Studies: studies in Indian society and history*. Oxford University Press.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Seuil.
- Kisukidi, N.Y. (2019). Le « miracle grec ». *Tumultes*, 52, 103-126. <https://doi.org/10.3917/tumu.052.0103>.
- König-Pralong, C. (2019). *La Colonie philosophique : écrire l'histoire de la philosophie aux XVIII^e et XIX^e siècles*. Éditions de l'EHESS.
- Lamy, J. (2020). Le « sens du problème » peut-il s'enseigner ? Réflexion sur la pratique de la problématisation en classe de terminale. *L'enseignement philosophique*, hors-série, 26-38. <https://doi.org/10.3917/eph.70hs2.0026>.
- Lo, Y.K. (2022). The authorship of the *Zhuangzi*. Dans K. Chong (dir.), *Dao companion to the philosophy of the Zhuangzi* (p. 43-97). Springer.
- Macherey, P. (2013). *Études de « philosophie française » : de Sieyès à Barni*. Éditions de la Sorbonne.
- Maillard, A. (2021). L'enseignement en accélération. Dans B. Poucet (dir.), *L'éducation en tension(s)* (p. 71-85). Artois Presses Université.
- Malkassian, G. (2007). Débat. La lecture des œuvres en terminales. *Côté philo*, 11, 57-61.
- Mair, V.H. (2000). The *Zhuangzi* and its impact. Dans L. Kohn (dir.), *Daoism Handbook* (p. 30-52). Brill.
- Marroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 255, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>.
- Morris, M. (1997). Foreword. Dans N. Sakai, *Translation and Subjectivity: On « Japan » and Cultural Nationalism*. University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttsxtv>.

- Mozziconacci, V. (2020, 1^{er} septembre). Faut-il être femme pour philosopher ? *La vie des idées*. <https://lavedesidees.fr/Faut-il-etre-femme-pour-philosopher.html>.
- Mungwini, P. (2023). World Philosophies: transformative conversations on a future that is open. *Journal of World Philosophies*, 7(2), 15-25. <https://scholarworks.iu.edu/iupjournals/index.php/jwp/article/view/5880>.
- Nelson, E.S. (2022). Heidegger and the German reception of the *Zhuangzi*. Dans K. Chong (dir.), *Dao companion to the philosophy of the Zhuangzi* (p. 787-806). Springer.
- Nouailles, B. (dir.) (2022). Les traditions philosophiques d'Asie (I). *L'Enseignement philosophique*, 72(3-4). <https://doi.org/10.3917/eph.724.0009>.
- Park, P.K.J. (2013). *Africa, Asia and the History of Philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon, 1780-1830*. State University of New York Press.
- Piron, S. (2013). Contexte, situation, conjoncture. Dans F. Brayard (dir.), *Des contextes en histoire* (p. 27-65). Bibliothèque du Centre de recherches historiques. <https://hal.science/halshs-00975727>.
- Poucet, B. (2023). *La Dissertation de philosophie. Histoire et enjeux*. Lambert-Lucas.
- Rodriguez, B. et Zerki, C. (2012). *La Notion de « mineur » entre littérature, arts et politique*. Michel Houdiard.
- Soulié, S. (2009). *Les philosophes en République. L'aventure intellectuelle de la Revue de métaphysique et de morale et de la Société française de philosophie (1891-1914)*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.120612>.
- Spivak, G.C. (1993). The politics of translation. Dans *Outside in the teaching machine* (p. 179-200). Routledge.
- Statman, A. (2023). *A global enlightenment: Western progress and Chinese philosophy*. The University of Chicago Press.
- Vignaux, P. (1938). *La pensée au Moyen Âge*. Armand Colin.
- Volpilhac-Augier, C. (dir.) (2004). *Œuvres majeures, œuvres mineures ?* ENS Éditions.