



Contribution de l'APPEP à la réflexion sur la philosophie au lycée et au baccalauréat

Si l'état actuel du lycée et celui du baccalauréat ne sont pas satisfaisants, le projet de réforme du ministère soulève des inquiétudes et des interrogations. Dans le présent contexte d'une consultation liée à un projet de réforme, nous avons estimé utile et opportun de nous placer successivement dans deux perspectives différentes. La première est celle d'un réaménagement des filières actuelles, qui devrait sans doute être important, mais n'en modifierait pas l'organisation d'ensemble : nous ferons donc des propositions sur les évolutions souhaitables ou nécessaires dans cette première éventualité. La deuxième perspective est celle d'un changement plus profond, correspondant à l'hypothèse du baccalauréat et du lycée « modulaires » : nous ferons là aussi des propositions.

Deux choses comptent pour l'APPEP. La première est de promouvoir les « fondamentaux » dont dépendent le sens, la valeur et la réussite de l'enseignement de la philosophie : cela correspond aux titres 1 et 2 de notre contribution. La deuxième, qui en découle, est de chercher comment améliorer ce qui existe, qui n'est pas sans certaines vertus, mais est loin d'être satisfaisant. Pour cela, nous nous placerons successivement dans les deux hypothèses qu'il faut envisager : nous le ferons sous le titre 3 pour les évolutions partant de la situation actuelle, sous les titres 4 et 5 pour celles qui correspondraient à la mise en place d'un enseignement comportant un tronc commun articulé à des spécialités.

1. Les besoins fondamentaux de l'enseignement de la philosophie

Se cantonner dans l'énoncé de quelques principes ne servirait à rien pour éclairer les décisions qui peuvent être prises. Nous nous sommes plutôt efforcés d'appuyer le plus possible toutes nos propositions sur l'expérience des professeurs. L'enquête que l'APPEP mène chaque année auprès des correcteurs du baccalauréat¹, la réflexion menée depuis plus d'un an sur la philosophie au lycée², et le dialogue constant que l'Association entretient grâce à ses Régionales sont des sources incomparables permettant de prendre connaissance des pratiques et des attentes des professeurs de philosophie. Sans doute la visée même de l'enseignement de la philosophie permet-elle de poser des principes directeurs. Mais c'est dans l'expérience des classes qu'ils prennent un sens concret. C'est elle qui permet de dégager ce qui est possible, même si on ne le fait pas encore, comme c'est elle qui finit par montrer ce qui ne l'est pas réellement, même quand on est censé le faire. C'est ce lien très fort entre des principes rigoureux et une expérience ouverte au possible qui est au fondement des exigences les plus constantes exprimées par les professeurs, qu'elles aillent au maintien ou, au contraire, au changement de ce qui existe.

1.1. Un programme conçu à partir de notions

L'APPEP se reconnaît dans la finalité de l'enseignement de la philosophie telle qu'elle est définie par l'actuel programme : « L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. »

1.1.1. Un programme appuyé sur les notions les plus communes

1.1.1.1. Pourquoi des notions ?

Nous sommes fermement convaincus que seul un programme conçu à partir de notions peut satisfaire à ces deux exigences inséparables. Si elles sont choisies parmi les plus communes, à la fois ordinaires et universelles dans leur emploi, les notions renvoient à l'expérience familière de chacun. Elles sont l'écho de l'usage même de la langue. Leur interprétation est l'enjeu des débats et conflits d'opinions. Une réflexion qui s'appuie dessus donne donc aux élèves l'occasion de réfléchir leur expérience et, partant, de l'élargir et de l'approfondir, d'examiner d'un point de vue critique leurs représentations et leurs assertions spontanées, d'élaborer problématiquement et avec plus de rigueur les questions sur lesquelles l'opinion se divise légitimement, d'éclaircir leur pensée et de mieux comprendre le réel.

D'une part, les notions permettent de réfléchir sur les différents champs de l'expérience et de la culture humaines (des sciences à la politique, de l'art à la pensée métaphysique, etc.), mais sans partir de problèmes qui auraient été dogmatiquement

¹ <http://www.appep.net/rapport-sur-la-session-2017-du-baccalaureat/>

² <http://www.appep.net/lenseignement-de-la-philosophie-aujourd'hui-et-demain/>

prédéfinis. Un problème mis en forme à l'avance apparaît toujours abstrait et vide. Il ne prend sens que si le professeur le constitue, avec les élèves, en partant des questions et des représentations les plus spontanées. D'autre part, les notions encouragent à une élaboration conceptuelle précise qui emprunte largement à la pensée des philosophes. Mais elles le font sans entraîner vers une histoire de la philosophie qui serait enseignée pour elle-même. Elles sont ainsi la garantie d'un programme qui ne suppose aucune orientation doctrinale, qui, au contraire, fait droit au pluralisme constitutif de l'enseignement de la philosophie que l'APPEP ne cesse de promouvoir, et qui permet aux élèves de découvrir la liberté de la recherche intellectuelle en même temps que la rigueur qu'elle exige. Complétées par les autres éléments du programme, elles dessinent en même temps un cadre indispensable au travail des professeurs et des élèves.

1.1.1.2. Réduire le nombre de notions

De manière très générale, les professeurs jugent que le programme comporte un nombre de notions trop élevé. Pour que le cours ne se contente pas de les survoler, mais qu'il soit l'occasion, pour les élèves, d'un travail d'analyse et de conceptualisation sérieux et approfondi, nous pensons qu'il est indispensable de procéder à une réduction concertée de leur nombre. Cette exigence est la même qu'on se place dans la perspective d'un réaménagement des séries générales actuelles ou dans celle de la création d'un enseignement de tronc commun.

Nous ne ferons pas de propositions trop précises à ce stade quant à la constitution de la liste des notions. Retirer des notions de la liste est reconnu comme indispensable par presque tous les professeurs, mais c'est toujours un choix difficile et sur lequel l'unanimité est par principe impossible. Nous reprendrons prudemment cette question plus loin en posant le problème de l'équilibre général du programme.

1.1.2. Les repères

Les repères remplissent une fonction essentielle dans cet équilibre. Ils apparaissent très généralement aux professeurs comme un complément indispensable des notions. Ce sont des distinctions d'ordre lexical et d'ordre conceptuel enracinées dans la tradition philosophique et qui sont aussi d'usage courant dans de nombreux textes théoriques relevant de domaines autres que la philosophie. Ces distinctions opératoires et largement transversales soutiennent l'effort de conceptualisation des élèves et leur permettent de clarifier leur pensée. Elles sont d'un appui constant dans l'étude des notions et le traitement, par les candidats, des sujets proposés au baccalauréat.

1.1.3. L'étude d'au moins une œuvre philosophique, en totalité, dans une de ses parties, ou sous la forme d'un ensemble d'extraits cohérent et ordonné

La constitution d'une culture philosophique initiale passe par l'étude des philosophes, dont la lecture favorise le décentrement d'avec soi et, par conséquent, la formation d'une véritable capacité de jugement. Dans les classes de la voie générale, qu'elles correspondent aux séries actuelles réaménagées ou au tronc commun d'un enseignement modulaire, nous demandons donc que figure au programme le principe

de l'étude suivie d'au moins une œuvre, en entier ou par extraits, articulée à l'étude des notions, dans le respect de la liberté pédagogique des professeurs. Il faut insister sur la liberté qu'on peut avoir de découper une partie dans une œuvre longue, ou de constituer à partir d'elle une série ordonnée d'extraits, pourvu qu'elle préserve ou même mette en valeur l'essentiel de sa démarche progressive et systématique : procéder ainsi permet de ne pas écarter du champ d'attention des élèves certaines œuvres réellement intéressantes pour eux, mais inaccessibles à cause de leur longueur – et d'éviter aux professeurs d'avoir à se rabattre, comme il arrive de plus en plus souvent, sur des œuvres extrêmement courtes.

1.1.4. Un fil directeur du travail de l'année

Nous souhaitons enfin que les professeurs choisissent librement d'organiser le travail avec les élèves dans le cadre d'un thème d'étude qui permette d'articuler des notions du programme à partir d'une perspective, et selon des modalités, qu'ils jugent intéressante et utile pour eux. Beaucoup de professeurs le font déjà. Le faire de manière systématique permettrait que ce thème d'étude fasse l'objet de l'interrogation du second groupe d'épreuves du baccalauréat.

1.1.5. La question de l'équilibre général du programme

Nous nous proposons ici d'indiquer quelques directions très générales. Partant de l'hypothèse que le nombre de notions sera réduit, nous jugeons primordial de retenir des notions fondamentales, qui renvoient à des questions universelles, et non à des modes passagères.

Comme à la plupart des professeurs, deux évolutions nous semblent souhaitables. La première consisterait à donner au programme une architecture plus solide et plus claire, afin d'effacer le plus possible toute impression d'arbitraire dans le choix des notions. Un certain croisement entre notions et « champs » pourrait être une voie. Il est trop tôt pour nous y engager. Si nous l'évoquons, c'est seulement parce qu'elle donne un exemple, parmi d'autres possibles, de réponse au deuxième souhait exprimé par de nombreux professeurs : celui que le programme soit un peu plus déterminé.

Entendons-nous : les notions sont par nature « transversales », elles ne sont pas d'avance assignées à des champs tels que la politique, l'épistémologie ou l'esthétique. La liberté, par exemple, intéresse à la fois la morale, le droit, la politique et la métaphysique. Il y a dans cette non-territorialité des notions une exigence forte. Elle montre bien la nature de ce qu'on appelle une « notion », et elle renvoie directement à l'usage qu'on fait des notions dans le langage courant et les débats d'opinion. Un enseignement de la philosophie qui s'appuie sur un programme de notions ne peut évidemment pas l'ignorer.

Il reste que certaines voies ouvertes par les notions doivent être explorées avec attention, quand d'autres peuvent être plus facilement laissées de côté. Cela peut se dire autrement : les élèves doivent recevoir une préparation suffisante en vue de l'examen. Il ne s'agit évidemment pas de déterminer positivement quelles questions pourraient leur être posées, car cela conduirait à un bachotage totalement contraire à l'intention de former et d'exercer le jugement. Mais on doit avoir le souci d'écarter,

par un minimum de détermination, la possibilité de sujets qui seraient trop déconcertants pour être bien compris et bien traités par les candidats.

1.1.6. Le champ métaphysique

Nous souhaitons que les notions qui ressortissent le plus directement à la métaphysique ne soient pas écartées du programme. D'une part, les questions qu'elles permettent de soulever relèvent autant que d'autres de la rationalité philosophique. D'autre part, elles intéressent les élèves, et on doit considérer comme un impératif qu'elles ne soient pas laissées au hasard des opinions et des émotions, mais examinées d'un point de vue rationnel et critique.

1.2. Un horaire permettant un enseignement élémentaire, mais substantiel

1.2.1. Un enseignement principalement concentré sur la Terminale

Là encore, nous nous plaçons dans la double perspective d'une évolution des séries générales actuelles ou de la création d'un tronc commun nouveau sans distinguer, encore moins opposer ces deux possibilités. Dans les deux cas en effet, il s'agit de réfléchir à l'enseignement de la philosophie au lycée, et non dans des conditions pédagogiques indéterminées.

Il n'est pas douteux que des élèves peuvent être amenés à se poser des questions relevant de la philosophie à différents moments de leur scolarité. La possibilité d'interventions ponctuelles de professeurs de philosophie en Seconde ou en Première est d'ailleurs actuellement prévue sur la base du volontariat. S'il en était créé un, l'enseignement de spécialité serait susceptible de commencer en Première. Et si la série littéraire était poursuivie, la philosophie pourrait également être enseignée dès la Première littéraire.

Mais dans le cadre de l'organisation des enseignements disciplinaires au lycée, la Terminale est l'année au cours de laquelle l'enseignement de la philosophie trouve d'une façon adéquate et décisive toute sa place ; elle est en effet le dernier moment du parcours scolaire avant la poursuite des études. C'est en arrivant en Terminale que tous commencent à posséder la culture littéraire, historique, scientifique, etc. qui constitue l'élément et l'aliment nécessaires à un travail philosophique un peu approfondi. Et c'est en Terminale qu'ils reçoivent l'enseignement de la philosophie dans les conditions les plus favorables pour comprendre le lien entre cet enseignement et la poursuite de leurs études, quelle que soit l'orientation qu'ils choisissent.

Une autre raison de concentrer pour l'essentiel cet enseignement en Terminale est la nécessité d'assurer pendant toute une année un horaire d'au moins quatre heures dans les séries générales (qu'elles restent distinctes ou qu'elles soient réunies dans un tronc commun), plutôt que d'émietter un même volume horaire sur plusieurs années. Il faut sur ce point tirer les leçons de l'échec des actuels enseignements d'exploration en Seconde. Nous ne saurions trop insister sur la signification et les enjeux de ce socle horaire de quatre heures.

1.2.2. La nécessité d'assurer un horaire de quatre heures pendant toute une année

S'il est une question qui doit être abordée à partir de l'expérience, c'est celle de l'intérêt pédagogique et de la viabilité d'un horaire. L'histoire de celui des Terminales scientifiques doit servir ici de référence. Tous les professeurs qui ont connu ces changements témoignent du progrès remarquable que fut le passage de trois heures à quatre heures et de la régression très sévère qu'a marquée le retour à trois heures. Il faut souligner que ce gain et cette perte en valeur et en efficacité – à la fois philosophiques et pédagogiques – n'ont de rapport ni avec le programme (qui a changé deux fois durant cette période), ni avec le coefficient d'examen (qui, par contre, a peu changé, et jamais en fonction de l'horaire).

Cela, bien sûr, exige une explication.

Par nature, la philosophie n'est pas « cumulative ». On n'accumule pas les idées comme des connaissances. Des études universitaires, qui concernent des étudiants ayant choisi leur cursus, peuvent évidemment s'étaler selon une certaine progressivité et passer d'un objet à un autre. Mais la découverte de la réflexion philosophique et l'acquisition d'une culture philosophique initiale ne peuvent pas procéder valablement de cette manière. Deux raisons complémentaires s'y opposent.

La première est que le professeur a besoin de temps pour répondre aux interrogations des élèves et affronter leurs opinions spontanées. Le cours, en effet, ne peut être véritablement instructif que si le professeur amène les élèves à découvrir les présupposés de leurs opinions et à remonter aux principes. Il faut à cela un temps suffisant.

La deuxième raison est que le cours lui-même, sans se vouloir encyclopédique, a besoin de suffisamment d'ampleur et de continuité pour déployer sa nécessité et son organicité propres. C'est qu'à travers le programme de notions, l'enseignement de la philosophie s'intéresse à tous les champs de l'expérience et de la culture : la technique, les sciences, la morale, la politique, l'art, etc. Cet ensemble ne se laisse pas amputer sans priver les élèves d'une part essentielle de ce qu'ils peuvent attendre de la philosophie et qu'ils ne pourront pas trouver ailleurs.

L'expérience de l'horaire de trois heures en Terminale Scientifique est sans appel : selon les classes ou les moments de l'année, les professeurs ont le choix entre l'omission partielle (de notions ou de champs), la précipitation d'un cours administré à la hâte et en fuyant l'échange avec les élèves, et le survol qui ne permet pas d'apport philosophique substantiel. Un ensemble de quatre heures doit donc être considéré comme le minimum nécessaire dans les séries générales, qu'il s'agisse de le rétablir dans les séries scientifiques ou de le créer en tant que tronc commun pour tous les élèves de ces séries.

1.2.3. L'organisation du travail des professeurs

Enfin, le professeur a besoin de temps pour préparer ses cours et corriger ses copies. Il en a aussi besoin pour continuer de se cultiver et entretenir pendant toute sa carrière un enseignement vivant, qui ne soit pas figé par ce qu'il avait appris dans ses débuts – et le champ qui intéresse la culture philosophique est sans limites, exigeant

des lectures constantes. Pour remplir convenablement la mission qui lui est confiée, un professeur ne peut donc avoir la charge d'un trop grand nombre d'élèves ou de classes.

1.2.4. Conclusion.

En résumé, tout horaire trop faible tend à renforcer l'émiettement des services, qui épuise les professeurs et nuit à la qualité de leur enseignement. Il risque de réduire la philosophie à ce qu'elle n'est pas : un débat qui s'en tiendrait à l'affrontement des opinions et n'instruirait personne, une initiation vague qui n'apporterait aux élèves qu'un vernis de culture, ou un cours administré dans la précipitation et ne s'adressant qu'à quelques élèves.

1.3. Une épreuve d'examen pertinente

1.3.1. L'écrit

Comment faire en sorte que l'épreuve d'écrit soit adaptée à des élèves qui n'ont ou n'auront généralement suivi qu'une année de philosophie ? Comment faire en sorte qu'elle soit l'occasion de mettre à profit ce qu'ils auront appris ? Comment faire en sorte que tous les élèves puissent s'y confronter sans céder pour autant sur les exigences propres à la philosophie ? Il faut proscrire les exercices dont la complexité et la technicité font perdre de vue le sens de ce qui est demandé. Il faut également proscrire tout exercice de restitution aveugle d'un cours. Les thèses et les concepts philosophiques ne sont pas des « choses » : ce sont des idées que l'esprit doit constituer au moyen de ses propres forces. Demander aux candidats de construire un essai structuré pour traiter une question simple ou d'expliquer un extrait d'une œuvre philosophique pour en dégager le sens et les enjeux paraît le mieux approprié à la réflexion philosophique. La dissertation et l'explication de texte doivent rester les deux exercices proposés au baccalauréat.

Ce n'est nullement par révérence à une tradition que la plupart des professeurs sont attachés à la dissertation et à l'explication de texte.

La dissertation a depuis longtemps cessé d'être un exercice académique obéissant à des conventions rhétoriques. On devra le repréciser s'il le faut. Telle que les professeurs de philosophie l'enseignent aux élèves, elle a d'abord pour fin de leur apprendre à ordonner leur pensée, à instaurer un rapport critique aux opinions spontanées et, par la définition et la conceptualisation, à clarifier ce dont ils parlent. Par l'expérimentation et la formulation progressive de difficultés précises, elle les incite à hiérarchiser les opinions et les thèses, ainsi qu'à soutenir la position qui leur semble la plus consistante. Elle permet de sortir du relativisme naïf et d'apprendre la responsabilité intellectuelle.

Quant à l'explication de texte, elle permet aux élèves de se confronter à une pensée singulière et de prime abord étrangère. Sa finalité n'est pas de rendre compte d'un problème qui serait en surplomb par rapport au texte, et dont celui-ci ne serait qu'une illustration. Elle leur apprend au contraire à être attentifs à la logique et aux détails d'un raisonnement, au sens conceptuel que prennent certains termes dans un contexte déterminé, à comprendre à même le texte le problème qu'il soulève dans sa forme singulière. Elle est donc l'occasion d'instaurer un rapport réfléchi et, au moins

en ce sens précis, critique au texte. L'APPEP souhaite une reformulation de l'énoncé accompagnant le texte proposé aux candidats, qui lèverait toute ambiguïté sur la nature de l'exercice.

Il convient, dans le choix des sujets, de privilégier l'élémentarité : des questions de dissertation qui interrogent explicitement au moins une notion du programme et qui soient formulées de façon simple, directe et aisément compréhensible par les candidats ; des textes courts dont l'idée principale soit aisément identifiable et qui ne contiennent aucun élément dont la compréhension suppose la connaissance de la doctrine de l'auteur.

1.3.2. L'oral du second groupe

Nous avons souligné l'importance de l'étude suivie d'au moins une œuvre philosophique dans l'année. Mais, même dans les conditions horaires les plus favorables, le temps manquerait toujours pour préparer efficacement les élèves à l'explication orale d'un extrait d'une œuvre complète, qui demande un entraînement et des exercices spécifiques. L'oral actuel incite fréquemment au choix d'œuvres très courtes, et peut tendre à détourner leur étude vers une forme de bachotage. Nous souhaitons donc une redéfinition de l'épreuve orale du baccalauréat : le candidat serait interrogé sur le thème d'étude travaillé pendant l'année. Cela n'empêcherait pas, si l'étude d'une œuvre a été intégrée à la trame du travail portant sur ce thème d'étude, qu'elle puisse être convoquée. Mais le choix et l'étude de l'œuvre suivie seraient dans le principe même libérés des contraintes de l'oral du second groupe.

2. La spécificité des séries technologiques

Il est encore une question qui doit être posée dans des termes identiques, que la réforme à venir laisse subsister des filières distinctes ou qu'elle consiste à créer un tronc commun autour duquel s'organiseraient des spécialités. C'est celle des spécificités fortement marquées des séries technologiques.

2.1. Pourquoi nous aurions souhaité que la fusion des séries générales et des séries technologiques soit possible et pourquoi elle ne l'est pas

Les élèves des séries technologiques n'éprouvent pas moins le besoin et l'exigence de comprendre le réel que ceux des séries générales. Tout échange humain, tout enseignement en particulier, suppose l'égalité dans « la puissance de bien juger et distinguer le vrai d'avec le faux » (Descartes) qui est à la source du besoin de comprendre et sans laquelle aucune interlocution n'aurait de sens. Il s'ensuit naturellement qu'un professeur souhaiterait toujours pouvoir s'adresser à tous ses élèves sans les séparer en groupes distincts.

La question se pose d'ailleurs pour les séries professionnelles comme pour les séries technologiques. Nous saisissons cette occasion pour rappeler notre souhait d'une introduction progressive et concertée d'un enseignement de la philosophie en lycée professionnel. Cela supposerait que la philosophie devienne l'une des disciplines de recrutement des professeurs de lycée professionnel dans le cadre des CPLP.

Pour revenir aux élèves des séries de la voie technologique, il faut souligner qu'ils ont le goût de se confronter aux choses mêmes et peuvent montrer un intérêt spontané pour le questionnement philosophique. Cependant, alors même que cet enseignement leur est très bénéfique, y compris pour la poursuite de leurs études, ils rencontrent souvent de grandes difficultés à discipliner leur attention et à maîtriser l'expression écrite. En moyenne, il y a donc une grande différence dans le rythme et la forme de l'enseignement comme dans la longueur et la qualité de l'écrit des élèves entre les séries générales et les séries technologiques. Il apparaît dès lors quasi impossible d'envisager une fusion des deux filières. La très grande hétérogénéité des classes ainsi constituées poserait d'insurmontables problèmes pédagogiques.

2.2. L'horaire et le programme des séries technologiques

2.2.1. L'horaire des élèves et le programme

Comme pour les séries générales, nous croyons nécessaire ici de partir de l'expérience. Pour des élèves dont l'attention, qui est toujours la première condition du maintien de l'intérêt et de la motivation, a besoin d'être constamment soutenue par un échange oral, la première condition à remplir est qu'une part au moins de l'horaire soit dédoublée. Nous ne cacherons pas que c'est un dédoublement intégral qui nous paraît souhaitable, quand nous pensons aux difficultés de l'enseignement

dans certaines classes et certaines séries. La suppression de plus en plus fréquente de l'heure de dédoublement a rendu l'enseignement beaucoup plus difficile.

L'horaire actuel des élèves est manifestement insuffisant. Il condamne à ne travailler de manière un peu approfondie avec eux que sur un nombre réduit de questions, celles dans lesquelles le professeur découvre et situe ce qui peut représenter pour eux la plus grande urgence : cela vaut mieux qu'un survol inutile. Nous demandons donc que cet horaire soit porté à trois heures. Mais, pour que l'enseignement de la philosophie soit réellement profitable aux élèves, nous préférons qu'il soit de trois heures seulement (contre quatre en voie générale), notre demande la plus urgente étant qu'une de ces heures soit systématiquement dédoublée.

Cela a évidemment des conséquences sur le programme. Si l'on retrouve dans la voie technologique la même exigence – peut-être renforcée – que dans la voie générale de susciter la réflexion des élèves en partant de notions, il va de soi que le programme doit être spécifique : l'étude d'une œuvre ne peut pas y être obligatoire, et le programme de notions lui-même doit être organisé différemment et nettement resserré.

2.2.2. Le service des professeurs

C'est dans les lycées où n'existent que des séries technologiques que la fragmentation des horaires peut avoir les conséquences les plus graves sur le travail des professeurs, sur leurs possibilités de continuer à étudier, lire, réfléchir et se former, parfois sur leurs forces et leur santé. Le cas limite existe et n'est pas une fiction : un professeur peut avoir jusqu'à neuf classes, trois cents élèves et six cents copies par trimestre à corriger, et cela en ayant un service à trous, réparti sur plusieurs établissements distants. Nous devons tenir compte aussi de cette réalité inacceptable quand nous posons la question de l'horaire d'enseignement dans les séries technologiques. Elle montre que l'actuel horaire de deux heures sans dédoublement est trois fois nocif : pour les élèves d'abord, pour les professeurs ensuite, et de nouveau pour les élèves par contrecoup.

2.3. L'épreuve d'examen

La plupart des professeurs constatent l'inadéquation de l'épreuve du baccalauréat, qui ne permet plus une évaluation satisfaisante des copies. Si l'essentiel du sens attaché à la dissertation et à l'explication de texte doit être sauvegardé, la définition concrète des exercices demandés aux élèves le jour de l'examen n'est pas un sujet tabou. Tirant les leçons des erreurs du passé, nous considérons que toute position figée qui ignorerait les pratiques professionnelles effectives et toute imposition d'une réforme « d'en haut » sont également vouées à l'échec. Nous demandons donc qu'une réflexion collégiale qui engage toute la profession soit organisée. L'APPEP prendra toute sa part aux discussions qui seront alors menées.

3. Nos propositions dans le cadre de la structure actuelle du lycée

Outre les analyses et propositions formulées ci-dessus, relatives notamment aux programmes et aux épreuves d'examen, nous insisterons particulièrement sur les besoins horaires en philosophie et sur l'intérêt et la faisabilité d'une refondation de la série littéraire.

3.1. Les besoins horaires

Nous demandons un horaire de 4 heures en ES et en S, ainsi qu'un horaire de 3 heures dont une dédoublée en séries technologiques. Dans la perspective d'une L refondée, nous demandons un horaire de 8 heures en TL et, en cas d'introduction de la philosophie en Première L, d'un horaire de 3 heures en Première L et de 7 heures en Terminale.

3.2. Les grands pôles d'orientation de la série L

Nous nous arrêtons un instant sur la série L, considérant que c'est celle dont l'avenir requiert actuellement le plus d'attention. Il faut partir de la spécificité visible de la série L : l'importance de la place qu'y occupe la philosophie. Celle-ci vaut bien entendu par elle-même, mais, peu d'élèves se destinant à faire métier de la philosophie, il importe de montrer son lien étroit avec différentes voies et différents types d'études.

Si l'on tient compte à la fois de la diversité des disciplines enseignées dans le Secondaire et des orientations possibles vers le Supérieur, trois pôles se dessinent dans la situation actuelle, associant la philosophie d'un côté aux « humanités » en général (lettres, langues, histoire), d'un autre côté au droit et aux « grands enjeux du monde contemporain », d'un troisième côté à la pratique des arts. Nous n'oublions pas l'enseignement facultatif des mathématiques : mais sa destination est principalement instrumentale, et il vise à fournir le socle mathématique indispensable à l'économie et aux sciences humaines. En ce sens, il vient surtout en renfort du deuxième pôle. Une place paraît malheureusement vacante, que l'option mathématiques, malgré sa pertinence et son utilité, ne comble pas : celle qui permettrait d'associer la philosophie aux sciences.

Le lien de la philosophie avec les études littéraires (lettres, langues vivantes, histoire, etc.) est actuellement assuré par la série L. La relation essentielle entre ces disciplines est exprimée par la notion d'« humanités ». On peut soutenir que les « idées » qui font l'objet de la réflexion philosophique ne doivent leur existence qu'au fait d'être à l'œuvre dans les événements de l'histoire et dans les textes de la littérature. Réciproquement, historiens et littéraires éprouvent le besoin de conceptualiser philosophiquement ces idées pour leur propre compte, de les faire à leur main, pour revenir aux textes ou aux événements en tant qu'interprètes à la fois singuliers et compris de tous.

Les UFR et les écoles d'art comptent de plus en plus sur une formation philosophique initiale sérieuse de leurs étudiants : elles en ont besoin pour faire fond dessus et la poursuivre dans leur cadre propre. C'est en effet un trait remarquable de l'art contemporain, de quelque manière qu'on interprète cette évolution et quel que soit le jugement qu'on porte sur elle, qu'il est devenu inséparable d'une réflexion sur son activité et sur ses productions.

Il en va bien entendu de même pour les UFR de droit et de sciences humaines. Le droit positif, pour autant qu'il évolue, éprouve lui-même le besoin d'être examiné sous un regard critique qui ne cherche pas seulement son origine historique, mais aussi, sur le plan des idées, sa rationalité fondatrice.

Bien comprendre ces liens et les mettre en avant dans l'institution est nécessaire au renforcement de la série L.

4. La philosophie en « tronc commun »

Nous nous plaçons maintenant dans la perspective d'une restructuration importante du lycée.

4.1 Les notions dans un enseignement commun

Le besoin d'un enseignement de la philosophie organisé autour de notions est plus fort encore quand il s'agit d'un enseignement de tronc commun. Il faut partir des besoins des élèves, indépendamment de leurs spécialités, et leur permettre d'apprendre ce qu'ils n'apprendront pas ailleurs. Tous ont besoin d'apprendre à conceptualiser, à comparer la valeur de vérité des discours, à ordonner leur réflexion. Ils ont besoin de sortir de ce relativisme naïf qui consiste à croire que tous les énoncés se valent. Ils ont besoin d'apprendre à exercer leur responsabilité intellectuelle. Ils ont besoin de clarifier ce qui est parfois confus : de distinguer une simple croyance d'un savoir, de comprendre que la liberté n'est pas la « spontanéité », que l'exigence morale ne se confond pas avec les valeurs propres à une culture, etc.

Seul un programme de notions répond à cette exigence. Il est « élémentaire » au meilleur sens, c'est-à-dire qu'il apprend à remonter jusqu'aux « éléments » plutôt que de se contenter d'édifices en trompe-l'œil. Il permet de réfléchir sur tous les champs de l'expérience et de la culture (les techniques, la politique, les sciences, l'art, etc.), mais sans en donner une représentation encyclopédique figée. Il permet d'aller vers des textes et des œuvres, de constituer une culture philosophique initiale, mais sans donner l'illusion qu'on pourrait s'appropriier les idées comme on apprend des faits historiques.

4.2. Horaire et effectifs

Nous avons expliqué pourquoi un horaire hebdomadaire de quatre heures est le minimum nécessaire à un enseignement de la philosophie dans la voie générale.

Dans le cas d'un enseignement de tronc commun, nous devons aussi être attentifs à sa répartition dans l'année. En particulier, concentrer un plus grand nombre d'heures vers la fin de l'année scolaire retarderait la progression au début, alors que, pour des raisons qui sont aisément compréhensibles, les commencements en philosophie sont toujours sensiblement plus lents que la suite du travail. Cela entraînerait, par compensation, une certaine hâte placée sous le signe d'un nécessaire « bachotage » à l'approche de l'épreuve d'examen. Un horaire mal réparti sur l'ensemble de l'année scolaire ferait perdre aux professeurs et aux élèves la liberté qui est nécessaire à un exercice de la réflexion bénéfique aux élèves. L'enseignement de la philosophie a un grand besoin de régularité et d'équilibre l'année où il est mis œuvre. Il convient donc de prévoir durant toute l'année de Terminale quatre heures hebdomadaires pour tous les élèves.

Mais l'horaire ne fait pas tout. La perspective d'une fusion des séries dans un tronc commun fait évidemment peser la menace d'une augmentation des effectifs par classe. Il faut alors rappeler avec insistance qu'aucun enseignement ne peut donner toute sa mesure quand les classes sont surchargées. En ce qui concerne le cas particulier de la philosophie, c'est avant tout la qualité de l'échange avec les élèves, nécessaire pour les amener à construire eux-mêmes les problèmes, pour leur permettre de formuler publiquement les questions qu'ils se posent ou les objections qui leur viennent, qui dépend directement du nombre des élèves présents dans une classe.

4.3. L'épreuve commune terminale

4.3.1. Epreuves terminales et contrôle continu d'un point de vue général

L'APPEP est fermement attachée à l'examen anonyme et national du baccalauréat, premier grade de l'enseignement supérieur. Elle exige que la philosophie continue d'être une épreuve terminale de l'examen pour tous les candidats.

Indépendamment du cas de la philosophie, nous devons faire part de nos inquiétudes concernant le projet d'extension du contrôle continu. S'il était adopté, il risquerait de désorganiser le travail dans les lycées en soumettant les élèves à une évaluation permanente, incompatible avec la sérénité que l'enseignement exige. Il conduirait inmanquablement à des pressions des familles et des chefs d'établissement sur les professeurs. Il pourrait conduire à un désordre sans précédent dans l'articulation du travail durant l'année, des épreuves d'examen et de l'entrée dans le Supérieur, entre les disciplines de contrôle continu et celles de contrôle terminal. Il ferait courir le risque d'une aggravation de l'absentéisme des élèves et de l'annualisation des services des enseignants. Il mettrait fin à la communauté des correcteurs qui se ressoude chaque année à l'occasion des épreuves terminales malgré l'extrême diversité des situations d'enseignement, notamment dans les zones urbaines. Ce projet d'extension du contrôle continu ferait dépendre la valeur du diplôme de la réputation de l'établissement, le pire étant certainement que ce serait en bonne part justifié, la divergence spontanée dans l'évaluation des élèves selon les établissements en fonction des performances moyennes de leurs élèves ne pouvant que se renforcer.

4.3.2. L'épreuve commune terminale de philosophie

Dès lors que le programme serait commun à tous les élèves, l'horaire suffisant et les conditions d'enseignement satisfaisantes, il est clair qu'aucun obstacle de fond ne s'oppose à la conception de sujets d'examen destinés à tous les élèves de la voie générale. Il suffirait que les exigences posées plus haut concernant le choix des sujets soient respectées.

5. La philosophie comme enseignement de spécialité

5.1. Remarque générale sur les enseignements de spécialité

Nous n'avons assurément aucune opposition de principe à l'introduction d'enseignements de spécialité permettant aux élèves de s'orienter en fonction de leurs désirs et de leurs capacités, et préparant ainsi leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Pour autant, dans les conditions actuelles, l'expérience montre que l'introduction de spécialités choisies aurait pour premier effet, absolument inévitable, de créer une concurrence entre les disciplines, laquelle serait arbitrée par les notes obtenues au baccalauréat. On peut sur ce point tirer les leçons de ce qui existe déjà : les correcteurs des épreuves de spécialités sont incités à assurer une moyenne élevée s'ils veulent que leur enseignement perdure. Les élèves choisissent naturellement les « matières à points », et les professeurs même les plus exigeants et les plus consciencieux se refusent tout aussi naturellement à transformer leur discipline d'enseignement en une discipline hautaine et pénalisante, surtout pour des élèves qui l'ont choisie. À moins de changements considérables dans les conditions d'enseignement, d'évaluation et d'orientation au lycée, l'introduction de spécialités choisies par les élèves risque donc d'abaisser le niveau du baccalauréat, ce qui serait en contradiction manifeste avec la volonté du ministre de le relever. Il nous semble que ce point mérite la plus grande attention.

5.2. La constitution de pôles cohérents et significatifs par l'appariement des spécialités

Pour concevoir l'enseignement de spécialité le plus pertinent possible, une première exigence serait de partir de celui que la série L s'est toujours efforcée d'assurer. Il est en effet remarquable au moins par son ambition d'ampleur et de rigueur. Mais son contenu devrait, bien entendu, être approfondi, actualisé – et si possible complété.

En cas de disparition des filières L, ES et S, la deuxième exigence serait que les appariements de spécialités permettent de constituer des pôles cohérents et significatifs, et donc que le programme de l'enseignement de la philosophie, tout en gardant son caractère propre et son intention « généraliste », se prête le plus possible à tous les appariements.

Ces deux exigences convergent et aboutissent à l'idée qu'il conviendrait de partir des trois pôles de la Terminale L actuelle que nous avons déjà relevés : les humanités ; le droit et les « Grands Enjeux » ; les arts.

Mais nous voudrions aussi attirer l'attention sur la légitimité et l'utilité d'un pôle « scientifique ». Les élèves des séries scientifiques ont besoin d'un recul à la fois historique et critique sur les sciences, pour comprendre les obstacles que rencontre, dans sa formation, l'esprit scientifique, pour comprendre que le savoir est recherche rationnelle et non accumulation de connaissances factuelles, assez souvent même pour sortir d'un scientisme naïf, qui se conjugue très bien avec un relativisme affirmé

concernant tout ce qui n'est pas « scientifique ». Ajoutons que ce lien entre philosophie et sciences serait conforme à une tradition épistémologique riche et encore très vivace dans la philosophie française, mais qui est insuffisamment soutenue dans l'enseignement secondaire.

Ces quatre pôles pourraient ensemble aider à déterminer le programme de l'enseignement de spécialité. On peut penser que la philosophie est faite pour attirer en spécialité des élèves qui ne sont pas forcément excellents, mais qui ont le goût de l'universel, qui sont avides de comprendre. Pourvu que le champ qui les intéresse le plus soit approfondi, ils devraient trouver de l'intérêt aussi à ce qu'on en approfondisse d'autres. De la sorte, l'enseignement de la philosophie en spécialité serait vraiment ce que son nom appelle : un enseignement d'approfondissement qui peut aller au particulier tout en maintenant la généralité de son intention. Pour que tous les élèves qui le souhaitent puissent tirer profit de cet enseignement, son ouverture doit être réglementairement garantie dans tous les établissements.

5.3. Le programme et l'horaire de spécialité

Une spécialité n'obéit pas à la même logique qu'un tronc commun. Une certaine progressivité y aurait sa place, comme dans toutes les études spécialisées ultérieures. Il faudrait retenir le principe général d'une étude associant des notions et au moins une œuvre groupées autour d'un ou plusieurs thèmes en Première comme en Terminale.

Pour permettre l'approfondissement de l'étude du thème et de l'œuvre, il faudrait un enseignement de trois heures hebdomadaires en Première et en Terminale.

Le programme de Première devrait sans doute conserver un caractère un peu plus « généraliste », tout en permettant de découvrir déjà, peut-être à travers l'étude de questions concrètes, le lien de la philosophie avec toutes les disciplines pouvant lui être associées. Celui de Terminale pourrait refléter un peu plus nettement tous les appariements de spécialités, dans une certaine intention, fût-elle générale, de pluridisciplinarité. De la même façon, il serait raisonnable que le programme de Première soit fixe, alors que celui de Terminale pourrait opérer une certaine rotation des thèmes et des œuvres.

5.4. L'épreuve de spécialité au baccalauréat

Nous la comprenons comme pouvant être aussi bien orale qu'écrite – ou les deux.

Dans le cas d'un oral, les candidats pourraient présenter un travail qu'ils auraient réalisé pendant l'année sur le thème et sur l'œuvre, sous la forme d'une soutenance. Il faudrait bien entendu parer au risque du « copier-coller » à partir d'internet. Cela exigerait, comme en DGEMC, que le travail présenté ne soit pas évalué, mais serve de support à l'interrogation. Le candidat pourrait tirer au sort une question en rapport avec le thème étudié en spécialité. Le temps de préparation et le temps de passation devraient être suffisants pour garantir la justesse de l'évaluation.

6. L'enseignement moral et civique

L'APPEP est attachée à l'enseignement moral et civique, à condition qu'il prenne appui sur des savoirs disciplinaires.

Elle exige que les heures dévolues à cet enseignement soient effectivement dégagées dans tous les établissements et dans toutes les séries, tout particulièrement dans la voie technologique.

Elle demande que les professeurs de philosophie volontaires soient chargés de cet enseignement, dont le programme en classe terminale prolonge celui de philosophie à travers une réflexion sur la bioéthique et la laïcité.

En conclusion

Tout en s'inquiétant d'un calendrier contraint, l'APPEP souhaite être entendue par le ministère de l'Éducation nationale, dans le cadre de la concertation sur la réforme du baccalauréat et du lycée prévue au début du printemps prochain, conformément à la promesse qui lui a été faite lors de l'audience que lui a accordée le ministre de l'Éducation nationale³.

L'APPEP souhaite également être consultée par la commission de rédaction des programmes.

Elle demande que tous les professeurs de philosophie soient consultés sur l'avenir de l'enseignement de la philosophie.

³ <http://www.appep.net/rencontre-avec-jean-michel-blanquer/>