



Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public

**Synthèse partielle de la consultation sur les projets  
de programmes des filières générale et  
technologique et sur les épreuves d'examen**

## Table des matières

<b>Présentation</b>	<b>3</b>
I- LES DOMAINES	5
II- LES NOTIONS	7
III- LES REPÈRES	12
IV- LA LISTE D'AUTEURS	16
V- QUESTION GÉNÉRALE	18
<b>ANNEXES</b>	<b>21</b>
<b>Annexe 1 : Le questionnaire</b>	<b>22</b>
<b>Annexe 2 : Données chiffrées</b>	<b>25</b>
I- Les domaines	25
II- Les notions	26
III- Les repères	27
IV- La liste d'auteurs	28
V- Question générale	28
VI- Les épreuves dans la filière générale	29
VII- Les épreuves dans la filière technologique	30

# Présentation

Depuis la précédente enquête de l'APPEP<sup>1</sup>, la consultation sur les projets de programmes menée du 1<sup>er</sup> au 28 avril 2019 était la première occasion pour l'ensemble des professeurs de philosophie de s'exprimer sur la réforme du baccalauréat et du lycée, et sur son aspect le plus crucial pour eux : les programmes de philosophie des filières générale et technologique, ainsi que les épreuves d'examen.

Cette consultation a connu un succès remarquable : 1762 professeurs de philosophie y ont répondu<sup>2</sup>, souvent très longuement, sous forme parfois de véritables contributions, de plus de 20 000 signes, certaines allant même jusqu'à 40 000. Elles ont manifestement demandé plusieurs heures à leurs auteurs.

Cette richesse est la preuve manifeste de l'engagement résolu des professeurs de philosophie dans leur métier, et de leur besoin de prendre la parole sur leur programme. Elle confirme également que par cette réforme précipitée et menée sans concertation, le ministère s'est coupé de ceux sans lesquels aucune réforme ne peut être appliquée. Le groupe d'élaboration des projets de programmes (GEPP) n'a reçu les associations et les organisations syndicales qu'à la fin de son travail, rendant impossible tout échange constructif. Il ne pourra même pas prendre connaissance de ce rapport puisque ses travaux sont terminés. Il n'y aura donc pas lieu de lui envoyer.

Il sera en revanche adressé au Conseil supérieur des programmes (CSP), à l'Inspection générale et à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

Quant à la consultation que le ministère a réglementairement l'obligation d'organiser, elle ne sera lancée qu'en juin, à quelques semaines de la publication des programmes au B.O. Autant dire qu'elle ne servira à rien.

## **Le traitement des réponses**

Le questionnaire comprenait 28 questions : 11 ouvertes et 17 qui appelaient une réponse par « Oui », « Non » ou « Ne se prononce pas »<sup>3</sup>. Pour ces dernières, il était toujours possible d'ajouter un commentaire pour préciser la réponse. Une large place était ainsi donnée aux contributions libres, qui ne peuvent faire l'objet d'aucun traitement statistique et automatisé. Il est impossible de rendre compte de chacune, mais toutes ont été lues attentivement. Si le présent rapport dégage des tendances majoritaires incontestables, il s'attache également à rendre compte de la pluralité des points de vue qui se sont exprimés, sans sous-estimer certaines contradictions qui traversent la profession, mais sans les exagérer non plus.

---

<sup>1</sup> V. la Synthèse de la consultation de l'APPEP sur la réforme du baccalauréat et du lycée, <http://bit.ly/2WkvAKL>

<sup>2</sup> Les réponses anonymes ou trop lacunaires ont été écartées. Nous avons également décompté du total deux réponses de collègues qui n'ont répondu au questionnaire que pour faire savoir que l'heure n'était pas à une discussion sur les programmes, mais à une lutte frontale contre la réforme et qui craignaient que leur « participation » à l'enquête de l'APPEP « contribue à son succès ». Au total 1227 réponses ont été traitées.

<sup>3</sup> Le questionnaire est reproduit en annexe, p. 22

Ce rapport présente donc une série de données chiffrées<sup>4</sup>, et une synthèse qualitative qui s'appuie à la fois sur les données statistiques et sur les contributions libres. Il suit l'ordre du questionnaire, mais les réponses débordant souvent la question posée, certains de leurs aspects ont été intégrés dans la partie adéquate du rapport, afin de faciliter la lecture. HLP, par exemple, apparaît tout au long du questionnaire comme le modèle de ce qu'un programme de philosophie ne doit pas être, mais afin d'éviter des répétitions inutiles, toutes ces critiques seront réunies dans le huitième volet de cette synthèse, qui correspond à la question posée sur HLP.

Parallèlement à cette synthèse, l'APPEP publie des *Observations complémentaires sur les projets de programmes de philosophie*<sup>5</sup>.

Si l'APPEP ne prétend pas exprimer l'opinion de l'ensemble des professeurs de philosophie, le présent rapport restitue fidèlement les résultats d'une consultation à laquelle plus d'un tiers de la profession a participé.

*N.B. Ce rapport est partiel. Surpris par l'afflux et la richesse des réponses, et prisonniers du calendrier précipité de la réforme, qui oblige à adresser une synthèse au CSP avant le 15 mai, nous n'avons dépouillé que celles qui concernaient directement les programmes des filières générales et technologiques. Le rapport définitif, qui comprendra la synthèse des dernières séries de réponses sur les épreuves, sur HLP, ainsi que les remarques et suggestions finales, sera publié ultérieurement. En revanche, les données chiffrées présentées en annexe sont complètes.*

---

<sup>4</sup> Voir ci-dessous, p. 25.

<sup>5</sup> <http://www.appep.net/observations-complementaires-sur-les-projets-de-programmes/>

### ***Architecture du programme selon une division en quatre domaines.***

L'architecture d'un programme divisé en quatre domaines est approuvée par une majorité absolue des collègues. Les commentaires accompagnant les réponses sont peu nombreux, mais écrits généralement avec une intention de critique ou au moins de nuance, quoique sans accompagner nécessairement une désapprobation de l'architecture du programme.

Quant à leur contenu, ils ont tendance à contester le principe même de l'intégration à des domaines, qui menacerait la liberté pédagogique, au motif que l'étude d'une notion comme inhérente à un domaine restreindrait considérablement les manières autorisées de l'aborder («*Le cadrage est trop prescriptif*» ; «*Est-ce à dire qu'on ne pourra plus concevoir un sujet d'examen mettant en rapport l'art et l'histoire, d'une part, et la connaissance ou la vérité de l'autre?*»).

Cependant, certains collègues adoptent dans leur commentaire une perspective inverse consistant à souhaiter une restriction du champ des possibles. Ils remarquent que les notions-champs du programme actuel n'incitaient guère à délimiter les sujets, et craignent qu'il en aille de même avec les domaines du nouveau programme.

Plusieurs relèvent par ailleurs comme positive une clarté du programme de quatre notions ou couples de notions pour chacun des quatre domaines, domaines dont il est noté qu'ils ont l'avantage de ne pas constituer des notions supplémentaires.

### ***Le choix des quatre domaines.***

L'approbation et la désapprobation du choix des domaines tendent à s'équilibrer. Toutefois lorsque les collègues rédigent un commentaire, c'est encore une fois dans une perspective critique, du moins dans la plupart des cas.

Sont souvent ciblées, de manière d'ailleurs corrélative, une disparition de ce qui relève de la subjectivité («*La question de la subjectivité semble évincée*») et une manière maladroite de mobiliser la métaphysique.

Quant à ce dernier point, plus d'un exposent l'idée selon laquelle la métaphysique ne devrait pas être ainsi séparée des autres domaines («*Peut-on faire de l'épistémologie ou de l'anthropologie sans faire de métaphysique?*»), tandis que d'autres relèvent avant tout la trop grande technicité, pour les élèves, qui caractériserait selon eux ce domaine de la philosophie.

D'autres encore critiquent ensemble la métaphysique et l'épistémologie comme domaines trop techniques, et préféreraient par exemple que la morale et la politique soient séparées, constituant chacune un domaine comme dans le programme actuel («*La métaphysique ne correspond pas vraiment à ce qu'il est possible de faire avec les élèves. Le couplage morale et politique est discutable*»).

Enfin, certains proposeraient l'introduction d'autres domaines, l'esthétique étant plusieurs fois évoquée, sans que cela veuille nécessairement dire qu'il faudrait selon eux retirer tel domaine de la liste proposée par le projet de programme.

### ***Introduction d'un domaine «métaphysique».***

Sur la question de la pertinence de l'introduction explicite de la métaphysique dans le programme comme nom de domaine, les avis sont assez fortement tranchés, surtout lorsqu'ils sont négatifs (ce qui n'empêche un grand nombre d'avis enthousiastes). Ce domaine semble avoir contre lui une majorité mince (et de toute façon non absolue) des réponses explicitées, et l'on peut estimer que l'approbation et la désapprobation globalement s'égalisent. Il semble toutefois, au regard des commentaires, que la satisfaction éprouvée est généralement d'un degré nettement moindre que l'hostilité manifestée par les opposants.

De manière assez dominante, les avis défavorables sont motivés par l'idée que la place donnée à la métaphysique ne convient pas à un programme d'initiation à la philosophie et risquerait d'encourager chez les élèves l'idée d'une philosophie abstruse et éloignée de leurs préoccupations réelles d'êtres humains et de citoyens, voire serait contraire au développement de leur autonomie intellectuelle.

Plusieurs notent alors que la métaphysique pourrait être considérée comme un horizon de tout ou partie de la philosophie, mais ne devrait pas constituer un domaine. D'aucuns estiment qu'il est préférable, pour aborder la métaphysique, de montrer comment l'art ou la pensée de l'art (par exemple) la convoquent.

Mais il y a aussi, à côté de ces objections — les plus fréquentes — qui admettent la pertinence de la métaphysique comme dimension de la philosophie en général tout en doutant de sa pertinence dans un programme d'initiation, une deuxième ligne argumentative critique, fondée sur la répudiation qui aurait été opérée historiquement de la métaphysique : dans cette optique est plusieurs fois invoqué le nom de Kant, mais aussi ceux de Hume, Derrida ou Heidegger.

À noter également : l'idée que la métaphysique aurait pris la place qui était dévolue au sujet dans le programme actuel, ce qui d'ailleurs motive certains avis très partagés, à côté d'autres beaucoup plus tranchés.

L'entrée de la métaphysique dans le programme (ou plutôt, disent certains, son explicitation) soulève ainsi des questions relatives à ce qui définit la discipline philosophie elle-même et manifeste même une certaine polarité des collègues sur ce point. À l'opposé des opinions mentionnées, en effet, de nombreux collègues approuvent cette entrée (ou cette confirmation) en vertu de l'idée que c'est là une partie capitale de la philosophie, et que même si le renversement de la métaphysique fut un fait majeur de la philosophie, il faut bien, pour en montrer l'importance, repasser par la métaphysique. Certains considèrent d'ailleurs que la métaphysique, loin de rebuter les élèves, les intéressera fort au contraire, mais aussi pourrait permettre de traiter plus adéquatement certains textes fondamentaux de la tradition, sans compter qu'elle fait l'objet d'un regain d'intérêt dans les recherches de ces dernières décennies.

## II- LES NOTIONS

### ***Réduction du nombre de notions pour la filière générale***

Un trop petit nombre de commentaires accompagnent les réponses pour valoir d'être relevés comme représentatifs. On devra donc se contenter des données chiffrées qui suggèrent qu'aux yeux des trois cinquièmes des collègues, la réduction du nombre de notions en filière générale n'a pas lieu d'aller plus loin.

### ***Stabilité du nombre de notions en filière technologique.***

Il domine sur ce point, quoique de manière non écrasante, le sentiment d'un programme qui demeure trop chargé et n'est pas adapté aux élèves des filières concernées. Pour 7 collègues qui jugent favorablement la nouvelle situation des filières technologiques quant au nombre de notions, 10 la déplorent et 3 se disent sans opinion tranchée.

Parmi les commentaires, ceux qui accompagnent les réponses favorables restent très peu développés. Parmi les autres, nous rencontrons deux principaux arguments souvent entremêlés. Le premier est que le programme serait trop lourd relativement aux difficultés propres aux élèves de séries technologiques, impression renforcée par un surcroît de difficultés inhérent à certaines nouvelles notions. On peut être ainsi amené à parler de contradiction avec les objectifs pourtant affichés concernant ces filières. Le second argument mesure plutôt cet excès au nombre restreint d'heures de cours, surtout eu égard à l'absence de dédoublement.

À noter également : plusieurs collègues répondent que le nombre de notions n'est pas ce qui fait problème dans les séries technologiques. Pour tel collègue, ce sont les manières d'enseigner qui seraient plutôt à revoir, voire l'idée même d'un programme de notions.

Enfin, un nombre conséquent de collègues répondent qu'ils ne sont pas habilités à juger, faute d'expérience récente dans l'enseignement en classes technologiques.

### ***Disparition de notions en filière générale.***

Les commentaires recueillis sur cette question font apparaître une inquiétude très majoritaire face à la disparition des notions de travail (la plus regrettée), de bonheur et de sujet (ou de subjectivité) (les avis étant plus partagés sur les notions de conscience, d'inconscient ou d'échanges), alors même que le principe de l'allègement est très généralement approuvé. Les collègues qui approuvent par ailleurs la plupart des sacrifices font en général une exception pour le travail, ou le travail et le bonheur.

Inversement, il est approuvé, à plusieurs reprises, que soient écartées les notions de démonstration et d'interprétation (voire d'échanges, dans certains cas).

Le remplacement du devoir par la responsabilité est parfois discuté : on juge qu'il s'agit là d'un parti pris circonstanciel et idéologique. Il arrive qu'on regrette que la morale ne soit plus considérée comme une notion.

La raison prioritairement invoquée est l'intérêt des élèves, à des titres différents. Les notions regrettées sont fréquemment désignées comme particulièrement propres à soutenir l'attention des élèves. Une raison souvent corrélée à la première est qu'il s'agit de notions qui renvoient aux dimensions les plus concrètes de l'existence (« *Un élève de Terminale n'aura jamais eu l'occasion d'interroger philosophiquement le monde dans lequel il vit concrètement, sa pratique* »; « *Elles sont au cœur des préoccupations des élèves* »), ce qui engage le sens de la discipline philosophie

comme apprentissage de l'esprit critique (« *La disparition des échanges, de la politique et du travail me semble nuisible à la formation de l'esprit [notamment par rapport aux problèmes sociétaux actuels], ce qui va à l'encontre d'un des objectifs de notre matière* » ; « *Les notions qui intéressent le plus les élèves et qui sont cruciales pour la formation d'un esprit critique et citoyen sont supprimées* »). Certains sont, sur cette base, conduits à parler d'une orientation idéologique du projet de programme (« *Est-ce que Freud, Nietzsche et Marx seraient des auteurs devenus gênants?* »).

De manière plus marginale, certains regrettent qu'on ne se soit pas fondé, pour la suppression de notions ou l'introduction de nouvelles notions, sur la plus ou moins grande facilité de forger des sujets de dissertation à leur propos.

### **Apparition de notions en filière générale.**

C'est incontestablement sur l'idée de Dieu que les commentaires sont le plus diserts. La nouvelle notion, apparemment très polarisante, a ses enthousiastes, qui invoquent ou bien son importance dans la tradition philosophique, ou bien le rôle qu'elle peut jouer pour distancier les élèves de leur rapport de simple croyance ou de simple sentiment à l'idée de Dieu. Mais cette introduction rencontre beaucoup plus souvent l'hostilité ou au moins la très forte réserve. La redondance avec la notion de religion est presque toujours alléguée. Certes, des collègues souhaiteraient que l'idée de Dieu soit préférée à celle de religion, mais la plupart déplorent cette notion aride qu'ils considèrent comme insuffisamment propre à un programme de philosophie élémentaire et s'étonnent qu'on introduise cette notion alors même qu'on en diminue le nombre total (« *Très bien, mais peut-être inutile* », écrit une collègue). Le choix de l'expression « l'idée de Dieu » plutôt que « Dieu » fait selon certains une différence purement verbale, étant entendu que c'est bien l'objet Dieu qui est visé (existant ou non) à travers son idée, si l'on est dans le cadre de la métaphysique. Une manière de pallier les défauts de cette notion serait, estiment certains, d'introduire des notions voisines mais moins marquées telles que « le monde », « le réel », « les principes », « l'absolu ».

Quatre assemblages de notions, « technique et technologie », « sciences et expérience (étude d'un concept scientifique pris au choix dans les sciences de la matière ou du vivant) », « le corps et l'esprit » et « l'État, le droit et la société » rencontrent de fortes réserves. Le premier, « technique et technologie » est parfois jugé insuffisamment porteur d'enjeux élémentaires, et potentiellement très aride pour les élèves, surtout si on a séparé ses composantes de la notion de travail, et qu'il s'agit d'épistémologie. Le complexe « sciences et expérience », avec le choix laissé d'un concept scientifique, pourrait conduire à de l'histoire de la philosophie et des sciences plus qu'à de la philosophie proprement dite, mais laisserait également les choses trop dans le flou (« *[Cela] ne veut rien dire à part suggérer un chapitre d'épistémologie* »). Peut-être faudrait-il que les notions soient ici réagencées : ainsi propose-t-on de s'en tenir à « science et vérité ». On reproche au couple *corps et esprit* d'être « une cote mal taillée » et d'évacuer la subjectivité sous couvert de la remplacer. C'est l'extrême densité qui est ciblée dans le cas de « l'État, le droit et la société ». Outre que la justice et le droit pourraient mieux aller de pair, on s'interroge sur cet assemblage qui suggère que la réduction du nombre de notions pourrait être un leurre, puisqu'on aurait affaire ici à trois notions pouvant chacune être la notion-phare de sujets d'examen.

La notion de responsabilité interroge. Si certains se réjouissent de ce qui leur apparaît comme un moyen d'introduire des problématiques contemporaines, beaucoup trouvent cette notion moins pertinente et moins parlante, pour un programme de philosophie élémentaire, que celle de devoir.

On peut noter pour finir des lignes critiques plus transversales, formulées parfois par des collègues qui accueillent favorablement plusieurs innovations. Certains s'interrogent sur les intentions ou significations de ces introductions, parfois pour faire état de leur propre idée de



l'orientation idéologique du programme, mais aussi pour regretter que les raisons ne soient pas données. Beaucoup notent par ailleurs l'impression d'aridité que leur laisse un programme qui se voudrait assez technique (cf. ce qui a été relevé à propos de « sciences et expérience », « la responsabilité » et « technique et technologie »). Assez nombreux aussi sont ceux qui, de manière sans doute contraire à certains jugements précédemment notés, souvent de manière brève, estiment qu'au fond ce programme n'apporterait rien de neuf et consisterait surtout en un changement d'appellations (« *changement cosmétique* », dit-on par exemple).

### ***Disparition de notions en filière technologique.***

Comme dans le cas de la filière technologique, la disparition de la notion de bonheur est majoritairement déplorée, dans la mesure où elle semblait plus parlante aux élèves, les faisant s'interroger plus véritablement sur leur existence concrète, dans le programme jusqu'ici en vigueur, que les notions réputées plus difficiles que sont les échanges, l'expérience, la raison et la croyance.

Les avis sont beaucoup plus partagés concernant les trois autres disparitions. Pour chacune, en effet, approbation et désapprobation semblent s'équilibrer. Si les notions « l'expérience » et « raison et croyance » paraissent à certains avoir toujours été trop rébarbatives pour des élèves déjà peu enclins à la philosophie, beaucoup d'autres considèrent que c'était des occasions essentielles d'amener les élèves à se distancier de certaines attitudes d'esprit spontanées. Les échanges sont souvent mentionnés comme notion dont la disparition est loin d'être une perte, sauf (selon certains) pour les séries STMG.

### ***Apparition de notions en filière technologique.***

Comme dans les autres cas, c'est l'expression de la distance critique ou d'une volonté d'amendement qui conduit les collègues à formuler, et souvent développer, des opinions. La ligne critique la plus fréquente porte sur la difficulté du nouveau programme pour les séries technologiques, plus grande que dans le cas du programme actuellement en vigueur. Le projet de programme serait, selon certains, trop aligné sur celui de la filière générale.

Cette critique porte plus particulièrement sur certaines notions. C'est ainsi que dans bien des cas les commentaires, alors même qu'ils sont approbateurs, font une unique réserve concernant le couple « le corps et l'esprit », réputé presque universellement trop abstrait, ou « spéculatif » pour des élèves de la filière technologique, surtout alors qu'on a mis de côté la notion de bonheur : « *Peut-on réellement intéresser [les élèves] à un sujet aussi éloigné de leurs préoccupations [en comparaison du] bonheur, dont la question semble les toucher de plein fouet ?* ». D'autres notions sont considérées comme particulièrement difficiles pour les élèves. C'est le cas du couple « science et technique », plusieurs fois mentionné comme aride, mais aussi de la notion d'État, indument privilégiée au détriment d'autres possibles, telle la démocratie, mais aussi isolée : « *Seule, la notion paraît un peu austère, un peu "esseulée", et faussement simple et "légère"* ».

En outre, l'entrée en scène de la religion est déplorée par beaucoup, qui auraient préféré que cette notion continuât d'être étudiée au prisme de celle de « croyance », au cœur d'un paysage conceptuel cependant plus vaste.

Rejaillit, enfin, l'idée d'un excès de notions. Certains craignent que le grand nombre de couplages ne multiplie en vérité les dimensions du programme, au lieu de mieux déterminer les objets d'étude : « *L'expérience montre que les sujets se permettent assez librement de n'en garder qu'une seule, voire d'en lier une avec une autre notion* », note ainsi un collègue.

## **Notions placées dans le domaine qui convient?**

Concernant la pertinence de l'appariement des notions aux domaines, les données chiffrées font apparaître une grande différence d'appréciation selon la filière considérée. Pour la filière générale, deux collègues se disent insatisfaits des appariements pour un qui l'approuve, alors que le rapport est inverse pour la filière technologique. Le nombre de collègues ne se prononçant pas est également moitié moindre en ce qui concerne la filière générale.

Il semble donc que le projet de programme pour la filière générale manifeste une déficience particulièrement remarquable au regard des collègues, déficience que la lecture des commentaires écrits permet aisément de cibler : il s'agit de toute évidence, en tout premier lieu du moins, de l'insertion de la notion de désir dans le domaine de la métaphysique, que l'immense majorité des commentaires souligne. De manière caractéristique, les collègues qui expriment une approbation ont tendance à prévoir l'objection et à y répondre d'avance, par exemple ainsi : *«Le désir est dans la métaphysique parce que le domaine de l'anthropologie concerne les manifestations et non la constitution de l'être humain, qui relève à juste titre de la métaphysique»*. Reste que pour la plupart le désir serait à l'évidence plus à sa place dans le domaine «morale et politique», voire pour certains «l'anthropologie».

Dans une moindre mesure, concernant cette fois encore la filière générale (très peu de commentaires ayant été rédigés sur cette question concernant la filière technologique), la présence de la notion de «technique» dans le domaine «épistémologie» provoque l'étonnement, sa place étant alors désignée dans le domaine «anthropologie», où elle devrait être associée à la notion de travail. C'est enfin de façon plus marginale que le langage est considéré comme impropre au domaine «épistémologie», ou qu'est proposé un déplacement de la notion de liberté dans le domaine de la métaphysique en lieu et place du désir.

À noter également, au chapitre des critiques (qui ne doivent pas masquer pour autant les approbations, le plus souvent peu développées comme on peut s'y attendre), l'expression d'un sentiment d'artificialité ou de «bricolage» dans la fabrique d'un programme à la quaternarité trop parfaite (à mettre en contraste avec l'éloge du même phénomène, relevé ci-dessus).

## **Bilan possible sur les domaines et les notions**

1. Il ne se dégage pas de large majorité hostile ou favorable quant au projet de programme dans son ensemble. On pourrait même dire que la profession accueille relativement bien la rénovation du programme. Le programme actuellement en vigueur ne semble pas faire l'objet de forts regrets. Souvent, les défauts ciblés dans le projet de programme sont présentés comme la continuation de défauts déjà présents dans le programme actuel. Les défauts pointés portent généralement sur des aspects du projet, plutôt que sur sa facture générale.
2. Parmi les travers le plus souvent reprochés, on voit figurer la faible prise en considération des élèves, de leurs préoccupations réelles, ainsi que de leurs capacités et difficultés réelles. Les auteurs du projet auraient en vue la philosophie comme discipline de recherche universitaire, plutôt que la philosophie comme discipline formatrice de lycéens. Corrélativement, l'expérience des professeurs aurait été négligée.
3. Il est à noter que le projet de programme présente certaines innovations qui ont tendance à diviser considérablement la profession. Quand bien même l'introduction de la métaphysique serait souhaitable pour refléter les tendances actuelles de la recherche en philosophie, n'est-il pas dangereux de s'engager dans une innovation si polarisante?
4. On peut noter également que ces innovations exigeront un effort consistant de formation continue, la volonté de mobiliser les enseignants autour des problématiques les plus en cour à l'université supposant de leur garantir une formation.

5. On pourrait enfin noter l'existence d'attentes divergentes concernant le degré de détermination du programme. L'attente d'un programme fixant assez précisément les frontières du possible en termes de problèmes abordés au cours de l'année et à l'examen semble désormais très ancrée. Mais la détermination ainsi attendue par beaucoup apparaît à d'autres comme source de contrainte limitant la liberté pédagogique.

La question 3.1<sup>6</sup> a recueilli un nombre particulièrement important de réponses « ne se prononce pas ». Ce pourcentage (47 %) s'explique vraisemblablement par l'ambiguïté de l'objet de la question. Telle qu'elle était formulée, elle invitait en effet à se prononcer sur le maintien des repères, l'augmentation de leur nombre, leur finalité et leur statut dans les sujets d'examen. Nos collègues avaient beaucoup à dire sur les repères, comme en témoignent le nombre et la richesse de leurs commentaires. Pour plus de clarté et afin de restituer avec précision leurs appréciations, nous avons choisi de présenter la synthèse de cette question en distinguant les trois thèmes les plus fréquemment abordés.

#### **Sur le principe d'une liste de repères**

Les professeurs de philosophie sont très majoritairement favorables au principe d'une liste de repères. Rares sont ceux qui en demandent la suppression. La liberté préside à l'usage qu'ils en font. Ils utilisent ces repères « *de manière incidente* », « *selon les besoins* ». Ils rencontrent ces distinctions conceptuelles « *dans un cheminement* ». Aucun professeur ne dit les enseigner exhaustivement ni pour eux-mêmes.

Pour autant, beaucoup les jugent « *utiles* », voire « *essentiels* ». « *Ces distinctions conceptuelles restent des outils de la pensée précieux pour que les élèves puissent voir que les concepts ont un sens précis, et qu'une pensée obscure est une pensée qui ne parvient pas à opérer les bons découpages sémantiques* », écrit l'un d'eux. Un collègue estime que leur introduction constitue l'innovation la plus intéressante du précédent programme. Leur valeur opératoire pour la pensée est souvent soulignée. L'analyse sémantique des notions au moyen de distinctions conceptuelles est nécessaire pour dissiper les confusions du langage courant. Lorsqu'elles apparaissent naturellement, selon les nécessités de la réflexion, elles permettent de structurer la pensée. Des collègues montrent ainsi les bénéfices que les élèves peuvent tirer de ces repères : ils leur permettent d'enrichir et de préciser leur vocabulaire, de clarifier leur discours, d'acquérir le souci du mot juste ; grâce à eux, les élèves comprennent que « *nous pensons dans une langue (voire dans des langues)* » ; ce sont des outils appropriés pour soutenir l'effort d'analyse qui leur est demandé ; leur usage donne de la consistance à leurs argumentations. Quelques collègues soulignent qu'ils constituent un « *réel prérequis pour les classes préparatoires* ». Les repères semblent aussi utiles aux professeurs, en ce qu'ils « *guident leur pédagogie* » et les aident à « *bâtir un cours et des problématiques sur une notion* ». Cette liste permet, par ailleurs, de constituer une « *langue commune* » et de « *donner des perspectives communes aux élèves* », d'unifier les pratiques des professeurs sans les uniformiser pour autant. « *Nos pratiques sont tellement différentes qu'elles appellent certains repères communs* », écrit ainsi un collègue. Ils permettent « *d'éviter certaines dérives dommageables à l'enseignement de la philosophie* », car ils indiquent des « *passages obligés* ».

---

<sup>6</sup>. « Le principe des repères est maintenu, mais leur nombre est augmenté. Ils indiquent « des perspectives d'analyse lexicale et conceptuelle qui demandent à être actualisées et ajustées aux différents contextes d'étude des notions et des auteurs ». Ils ne peuvent faire l'objet d'un sujet de baccalauréat. Qu'en pensez-vous ? ».

Quelques collègues, toutefois, disent ne pas souscrire au principe d'une telle liste. Ils y voient un « *encombrement qui ne permet pas une meilleure détermination des problèmes* », une « *façon de hacher (et mâcher) la réflexion et de la baliser a priori* ». Ils font valoir que le travail de conceptualisation dépend de la responsabilité des professeurs qui sont « *capables de proposer eux-mêmes des distinctions conceptuelles* ». Il n'y a donc aucun sens à leur imposer une liste de repères, sauf à vouloir « *formater* » les cours et limiter leur liberté pédagogique. Il faudrait pour le moins préciser que cette liste de repères « *n'en suppose pas la connaissance exhaustive* » pour se prémunir contre l'interprétation que des inspecteurs, des élèves ou des parents d'élèves pourraient faire de cette partie du programme.

La sévérité de ce jugement s'explique en partie par les difficultés des élèves, qui « *ont du mal à les utiliser de manière féconde pour problématiser un sujet* » et « *peuvent paniquer devant une liste de repères, même si celle-ci est élaborée progressivement* ». Il n'est pas rare que l'effet que produit cette liste sur les élèves soit souligné : « *démoralisante* », « *effrayante* » par sa technicité, elle leur donne l'impression qu'ils doivent apprendre par cœur une liste de définitions, impression confirmée, du reste, par la présentation qui en est faite dans certains manuels. On déplore également que cette liste incite au « *bachotage* » et au « *verbalisme creux* », qu'elle donne aux élèves l'illusion qu'ils pourront « *être tirés d'affaire en apprenant des définitions* ».

Plus nuancés, d'autres collègues déplorent que leur emploi soit malaisé. Les repères sont souvent difficiles à articuler, en classe, à l'étude des notions. « *Leur étude tombe parfois à côté des questions vraiment étudiées en classe* ». Ainsi remarque-t-on que certains sont « *difficiles à inclure dans les cours de Terminale, qui doivent déjà aborder un nombre important d'idées nouvelles pour les élèves* », que « *leur transversalité vague complexifie inutilement un programme dont les élèves ont déjà beaucoup de mal à comprendre la logique et les contours* ». Des collègues regrettent que ces repères ne soient pas toujours bien choisis, et trop peu « *élémentaires* ».

La question de savoir s'il faut conserver ou supprimer la liste des repères semble finalement peu pertinente à beaucoup dans la mesure où le programme « *laisse aux professeurs le soin d'en introduire selon la nécessité et la cohérence de leur cours* ». La question de la place des repères dans le programme semble en revanche plus judicieuse. Des collègues craignent ainsi que, séparée des notions, la liste des repères n'apparaisse comme un « *monument lexical* » et souhaiteraient intégrer les repères aux notions ou aux domaines définis par les nouveaux programmes.

### **Sur le statut des repères dans les sujets d'examen**

Beaucoup de collègues déplorent que le statut des repères ne soit pas clair, l'énoncé qui en précise la nature étant souvent jugé flou. « *Ils doivent être étudiés et en même temps ils ne font pas l'objet d'évaluation à l'examen* », remarque un collègue qui voit là une contradiction. Certains s'interrogent : si la connaissance des repères n'est pas exigible à l'examen, pourquoi imposer une liste limitée et arbitraire ? Faut-il exiger des élèves qu'ils les définissent lorsqu'ils apparaissent dans un intitulé de dissertation ou dans un texte ? Faut-il sanctionner ceux qui ne le font pas ? Leur étude est-elle obligatoire ou bien facultative ? La question n'est peut-être pas pertinente : les correcteurs sont sensibles à l'usage que les élèves peuvent faire des repères dans leur copie d'examen, leur maîtrise constituant, de fait, un élément de valorisation. Certains considèrent qu'il faudrait repenser le lien entre les repères et les sujets d'examen, et les intégrer plus fréquemment à ces derniers. Les repères permettent en effet « *d'évaluer l'acquisition de la culture et du lexique philosophique par les élèves* ». Quelques-uns souhaiteraient rendre leur connaissance exigible « *pour récompenser les élèves les plus sérieux* ».

Mais la grande majorité y voit un risque pour les élèves, pour les professeurs et pour l'enseignement de la philosophie. En exigeant des élèves qu'ils connaissent tous les repères du programme, on transformerait cette liste en une sorte de « catéchisme » et l'examen en « *une interrogation sur le cours* ». On introduirait une détermination nuisible pour la pensée : « *cela va donner des sujets techniques de récitation de cours ennuyeux et non pertinents vis-à-vis de la réflexion* ». On alourdirait, par ailleurs, la charge de travail des élèves et des professeurs. Mais, surtout, on limiterait la liberté du professeur : celui-ci doit rester « *l'artisan* » de son cours et pouvoir choisir lui-même ses outils. Les collègues, en règle générale, tiennent à ce que les repères restent indicatifs seulement, afin d'avoir la liberté d'introduire d'autres distinctions conceptuelles et de ne pas se sentir « *obligés de les caser à tout prix* ». Certains souhaiteraient que l'indication de leur statut soit plus claire : « *Il faut indiquer qu'ils ne sont que des outils et qu'ils ne doivent en aucun cas être présentés comme des schèmes de pensée qu'il faut coûte que coûte appliquer* ».

### **Sur l'augmentation du nombre des repères**

L'hostilité à l'idée d'en augmenter le nombre fait, en revanche, consensus. Les collègues considèrent que leur nombre est suffisant, quand il n'est pas jugé déjà excessif. En introduire d'autres serait « *contre-productif* ». Alors que les élèves ont déjà du mal à s'approprier les repères du programme actuel, il serait irréaliste d'en allonger la liste. Les concepteurs des sujets de baccalauréat auraient, du reste, conscience de la difficulté : un collègue rappelle ainsi que les concepteurs du sujet proposé en série ES à la session 2018 en métropole avaient jugé nécessaire de faire un appel de note à « immanent » dans le texte de Durkheim. En augmenter le nombre « *mettra plus en difficulté les élèves fragiles* », en particulier ceux des classes technologiques. Nombreux sont les collègues qui voient dans l'introduction de ces nouveaux repères un paradoxe, voire une forme de « *schizophrénie* » : alors qu'il fallait alléger le programme, on l'alourdit. Beaucoup expriment la crainte que cette partie du programme ne devienne chronophage. La très grande majorité est favorable, en la matière, à une forme de minimalisme. Comme l'écrit l'un d'eux, il faut « *cultiver la simplicité* ». « *Le vrai et le seul repère est le questionnement sincère et authentique. Et donc l'acceptation d'une salutaire sobriété, voire d'une certaine pauvreté* », souligne un autre. Beaucoup souhaiteraient une liste de distinctions élaguée, centrée sur les distinctions les plus structurantes, les plus essentielles (car beaucoup remarquent qu'elles ne le sont pas toutes) et celles qui permettent de rectifier les erreurs que les élèves font spontanément. Une liste resserrée est préférable à une liste pléthorique, qui ferait perdre aux repères leur rôle : permettre aux élèves de s'orienter dans la réflexion philosophique.

### **Sur les nouveaux repères**

La question 3.27 portait sur l'augmentation du nombre de repères et la recombinaison de certains d'entre eux. La majorité des collègues jugent positivement la recombinaison des repères, même si leur appréciation varie selon les cas et même si beaucoup réservent leur jugement en attendant les programmes définitifs. Que la liste soit améliorée, affinée et ajustée aux notions leur paraît une bonne chose. Les combinaisons introduites dans le projet de programmes semblent opportunes pour la plupart, parce « *plus accessibles* » et correspondant davantage aux « *pratiques réelles et*

---

7. « Leur nombre est augmenté et certains sont recomposés. Par exemple : passion/action, concept/image/métaphore, devoir/obligation/contrainte, donné/construit, exemple/preuve, contingent/nécessaire, possible/impossible, question/problème, public/privé, objectif/subjectif/intersubjectif, principe/cause/fin, vrai/probable/incertain. Cela vous semble-t-il pertinent ? ».

aux difficultés » auxquelles les professeurs sont confrontés. Beaucoup saluent l'introduction des couples qui peuvent avoir une pertinence méthodologique (concept/notion, question/problème). La distinction privé/public, particulièrement éclairante en philosophie politique, apparaît aussi bienvenue.

Reste que les nouveaux repères « *peuvent être encore médités et améliorés dans leur formulation* ». On déplore la confusion de certains d'entre eux. Ainsi, la distinction exemple/preuve semble particulièrement mal construite. Il aurait été plus rigoureux, mais aussi plus éclairant, de distinguer « argument » et « exemple » que les élèves confondent souvent. Il en va de même, pour beaucoup, de la recomposition principe/cause/fin, qui mélange, sans véritable souci de rigueur, ce que le programme actuel sépare. De nombreux collègues regrettent la distinction principe/conséquence, plus claire et plus opératoire, notamment en philosophie morale « *pour discerner approche déontologique et approche conséquentialiste* ». Certains auraient préféré que le concept de « cause » soit associé à celui d'« effet », de « motif » ou encore de « raison ».

D'autres nouveautés paraissent « *trop techniques, voire artificielles* ». Les distinctions étant généralement interprétées comme des oppositions, la distinction entre « devoir » et « obligation » semble floue (beaucoup estiment que le premier peut être subsumé sous le second). Tel paraît aussi le cas de la distinction entre « image » et « métaphore » (cette dernière relevant davantage du champ littéraire que philosophique). Le triplet vrai/probable/incertain est jugé bancal : le « vrai » renvoyant à une perspective différente aurait dû être associé au concept de « vraisemblable ». Certaines distinctions se recoupent. Des collègues remarquent ainsi qu'il n'y a pas lieu de distinguer « contingent » et « nécessaire » d'une part, et « possible » et « impossible » d'autre part, puisque l'impossible est une figure de la nécessité.

La distinction passion/action laisse dubitatif : on souligne qu'elle est « *désuète* », qu'« *elle n'a pas d'intérêt en dehors de quelques philosophies bien déterminées* ». La distinction passion/raison aurait eu davantage de sens et aurait été plus opératoire. La distinction donné/construit semble à certains dépourvue de sens et mal articulée aux notions du programme, surtout si le « travail » disparaît.

Beaucoup voient, dans l'introduction des nouveaux repères, un tour de passe-passe, qui «  *vise à combler les lacunes du programme* » de notions. Des notions qui disparaissent du programme réapparaissent sous forme de repères : le devoir, le sujet, autrui (à travers l'intersubjectivité). Ces notions auraient mérité d'être étudiées pour elles-mêmes. Un collègue s'interroge : « *le devoir, qui était une notion, devient un repère ? Comme si c'était uniquement un outil pour réfléchir alors qu'il devrait pouvoir faire l'objet d'un cours comme c'était le cas jusqu'à présent* ». Le seul fait que certaines notions reviennent sous la forme de repères jette le trouble sur le statut de ces derniers : « *le fait, par exemple, d'ajouter "intersubjectif" à l'ancien couple "subjectif/objectif" peut laisser penser que ces repères ne sont pas des repères, mais des problèmes à traiter* ».

Les professeurs de philosophie souhaitent que la nouvelle liste de repères soit réduite à l'essentiel, qu'elle corresponde à une « *tradition philosophique incontestable* » et qu'elle soit cohérente avec les notions du programme. Cette liste doit avant tout répondre aux besoins des élèves et permettre de dissiper les confusions les plus courantes. Certains attendent ainsi des repères plus analytiques et davantage axés sur la logique, car les élèves ont besoin d'apprendre à construire leur raisonnement.



## IV- LA LISTE D'AUTEURS

### *Sur l'élargissement de la liste des auteurs*

La question 4<sup>8</sup> a donné lieu à une majorité plus nette. 59 % des collègues ont répondu «oui». La majorité des professeurs de philosophie est favorable à l'élargissement de la liste des auteurs. Cette ouverture permettra d'«*enrichir la culture générale des élèves*» et de trouver de nouveaux textes pour l'examen. Les professeurs auront une plus grande liberté et «*un motif de renouvellement des œuvres suivies*». Beaucoup déplorent que la liste actuelle fasse si peu de place aux femmes et voient dans cette ouverture une occasion de «*déconstruire l'image d'une discipline exclusivement masculine*». Le nom de Simone Weil est fréquemment cité.

L'introduction d'auteurs contemporains est plus problématique. Il est souvent noté que ces auteurs sont d'un abord difficile et que leur compréhension suppose une solide culture classique. Par ailleurs, il semble impossible, faute de recul, de déterminer l'importance de tel ou tel philosophe contemporain. L'entrée d'Engels fait l'objet de quelques commentaires, qui soulignent la contradiction qu'il y a à l'introduire dans la liste des auteurs alors que la notion de travail disparaît des programmes. L'ouverture à des auteurs issus de traditions autres qu'occidentales est, en revanche, souvent jugée intéressante, en ce qu'elle invite à «*questionner la définition même de la philosophie, dans son rapport avec la sagesse en général, la spiritualité, etc.*». Cet *a priori* plutôt positif s'explique surtout par le fait que nos collègues ne font pas de la liste des auteurs une question prioritaire, celle-ci n'étant «*ni prescriptive, ni limitative*». Un collègue résume les choses ainsi : «*l'essentiel est ailleurs : dans la nature du programme et le choix des notions*».

Certains expriment néanmoins des réserves. 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*», ils craignent qu'il favorise la dispersion et le relativisme culturel. Certains soulignent que «*les idées n'ont ni sexe ni genre*» et que le sexe des auteurs ne saurait constituer un critère pertinent, pas plus que leur ancrage culturel. D'autres déplorent qu'on ouvre la liste à des auteurs «*plus théologiens que philosophes*». L'idée que la philosophie est distincte de la sagesse et de la spiritualité constitue un autre motif de réserve à l'égard des philosophies extérieures à la tradition occidentale, dont on rappelle le berceau grec. Beaucoup s'inquiètent de l'inadéquation de la formation des professeurs : 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, ce dont beaucoup doutent, compte tenu de la diminution des moyens qui leur sont alloués. D'autres rappellent que la liste détermine les textes proposés au baccalauréat. Les candidats peuvent-ils acquérir en une année les prérequis nécessaires à la compréhension des textes de Maïmonide, d'Avicenne ou d'auteurs issus d'horizons culturels très éloignés du leur ? Les nouveaux venus ne subiront-ils pas le même sort que des auteurs comme Plotin, Anselme ou Vico dont les textes ne sont quasiment jamais proposés à l'examen ? Certains rappellent aussi que la liste des auteurs détermine les œuvres proposées à l'oral de rattrapage. Un collègue note qu'on «*ne facilitera pas la tâche des examinateurs de l'oral de rattrapage, qui seront plus certainement confrontés à des auteurs qu'ils ne connaissent pas*». Un autre pointe le risque «*d'engendrer des conditions arbitraires*

---

8. « 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 ? ».



*d'évaluation des élèves : comment évaluer un élève si l'œuvre qu'il a étudiée est celle d'un auteur que la grande majorité des correcteurs ne connaissent pas?»* On fait ainsi remarquer que le format actuel de l'épreuve orale n'incitera pas les professeurs à s'aventurer dans l'étude d'œuvres étrangères à la tradition occidentale.

Des collègues souhaiteraient une liste plus resserrée, « *constituée d'auteurs classiques et de textes abordables sans trop de préalables sur le plan historique et culturel* » que les professeurs peuvent lire dans la langue originale. Il serait plus pertinent d'y introduire des auteurs consacrés par la tradition qui n'y figurent pas, et d'y enlever les auteurs dont les textes ne sont jamais proposés au baccalauréat. Le nom de La Boétie revient fréquemment. D'autres souhaiteraient une liste beaucoup plus ouverte, qui laisse place, en particulier, aux philosophies chinoises et anglo-saxonnes ainsi qu'à des anthropologues et des sociologues. Des collègues, enfin, se demandent quel est l'intérêt d'une telle liste. Dans la mesure où les textes proposés au baccalauréat ne requièrent pas, pour être compris, la connaissance de la doctrine de l'auteur, ne faudrait-il pas laisser aux concepteurs des sujets la liberté de choisir les textes en fonction de ce critère? La liste d'auteurs n'est-elle pas finalement une « *vitrine* », source de « *conflits idéologiques inutiles* »?

### ***Liberté philosophique, liberté pédagogique et formation du jugement critique***

Après des questions précises sur le contenu des projets de programmes, il était demandé aux professeurs de philosophie une appréciation générale sur les conditions et les objectifs fondamentaux d'un programme de philosophie : *Pensez-vous que ces projets de programmes garantissent institutionnellement la liberté philosophique et pédagogique du professeur et rendent possible la formation du jugement critique des élèves ?* 45 % ont répondu par l'affirmative, 36 % par la négative et 19 % ont choisi de ne pas se prononcer. Mais par-delà les réponses affirmatives ou négatives, et avec des inflexions différentes, si la majorité des professeurs de philosophie s'accordent pour se réjouir d'un programme de notions, ils tiennent à pointer plusieurs dangers.

### ***L'importance d'un programme de notions***

Une très large majorité de collègues exprime, sous des formes diverses, l'exigence pédagogique d'un programme de notions. « Tant que le programme restera sous la forme de notions », affirme ainsi un collègue, « la liberté pédagogique sera garantie et l'objectif réel atteignable : apprendre à penser, et non apprendre des pensées ». « Tant qu'aucun point de passage n'est requis sur telle ou telle notion, par exemple en termes d'auteurs, alors il n'y a pas de problème », ajoute un autre. De ce point de vue, les projets de programmes sont très massivement approuvés.

Certes, quelques-uns regrettent que le programme ne se présente pas sous la forme de questions ou de problèmes, mais ils ne sont qu'une poignée.

Cependant, s'il est la condition nécessaire pour garantir la liberté philosophique et pédagogique du professeur, lui permettant de former le jugement critique des élèves, le programme de notions ne suffit pourtant pas à répondre aux besoins de l'enseignement de la philosophie.

### ***L'architecture du programme : le risque d'une détermination excessive du cours de philosophie***

Environ un tiers des professeurs de philosophie qui se sont exprimés jugent que l'architecture du programme détermine excessivement le traitement des notions. À la différence du programme actuel, dans lesquels les champs ne constituent qu'une priorité pour l'étude des notions, les projets examinés définissent les domaines comme délimitant les sujets d'examen. Les critiques contre cette architecture exprimées dans le premier volet du questionnaire<sup>9</sup> sont reprises ici pour montrer le risque de réduire le cours de philosophie à une succession de « *topoi* requis pour préparer des sujets d'examen prévisibles car en nombre limités », transformant l'examen en « question de cours ». On craint alors que la liberté du professeur soit fragilisée, d'un côté par les pressions des élèves ou de leurs parents qui considéreraient que toute « digression en dehors du domaine soit du temps perdu », de l'autre par une interprétation trop stricte de cette priorité lors des visites d'inspection.

Les couples de notions, jugés trop nombreux, sont également vus par certains comme une détermination excessive de l'étude des notions. Combinés avec la délimitation définie par les domaines, ils constituent un véritable « carcan » pour le cours.

---

<sup>9</sup> V. ci-dessus, p. 5.

Quelques réponses en revanche considèrent que la délimitation des sujets par les domaines reste insuffisante et donne à l'épreuve de philosophie du baccalauréat l'allure d'une « loterie », mais elles sont moins d'une dizaine.

### ***Les domaines et les notions***

Prolongeant les critiques formulées dans les deux premiers volets du questionnaire<sup>10</sup>, un nombre significatif de réponses montrent les effets nuisibles sur la liberté du professeur et la formation au jugement critique des élèves de l'intitulé des domaines ainsi que du choix ou de l'abandon de certaines notions. Le projet est ainsi suspecté d'adopter un « parti-pris philosophique », et même quelquefois « d'obéir à l'idéologie ambiante », en contradiction avec la liberté philosophique qu'il doit pourtant garantir. Ainsi la disparition du champ de la subjectivité et l'importance donnée à la métaphysique sont régulièrement dénoncées comme portant atteinte à la liberté philosophique du professeur : lui « imposer la partie métaphysique ou la façon de penser métaphysique de la tradition philosophique est porter atteinte » à « une liberté de ne pas en parler qui a été conquise à travers l'histoire de la philosophie ».

Mais c'est également la formation au jugement critique des élèves qui, aux yeux de certains, est mise en danger. D'abord parce qu'elle est le corollaire de la liberté du professeur. Ensuite parce que le choix des notions, « pour exercer le jugement critique des élèves, devrait porter sur des expériences individuelles ou collectives qu'ils ont traversées » : de ce point de vue la disparition du travail et de l'inconscient, notions « essentielles pour déchiffrer le comportement humain et la société » est vivement critiquée. De même l'absence du champ de la subjectivité est sévèrement jugée. « Omettre le sujet et la relation à l'autre quand on a à faire à un public d'adolescents c'est le signe que ceux qui ont conçu ce programme ont déserté les salles de cours depuis bien longtemps ». La disparition de ce champ risque en effet d'avoir « comme résultat que les élèves se sentent moins concernés par les questions qu'on médite avec eux ».

Enfin, quelques collègues signalent l'enjeu d'une diminution du nombre de notions, nécessaire « pour ne pas subir une pression des élèves ou de leurs parents au sujet du nombre de notions "traités" », ce qui conduirait à « survoler les notions au lieu de chercher à réfléchir aux enjeux profonds des questions ».

### ***Le préambule et les recommandations de l'Inspection***

En l'absence du préambule du programme qui doit définir les objectifs et les attendus de l'enseignement, et des recommandations de l'Inspection générale qui en donneront « le mode d'emploi », il apparaît à beaucoup hasardeux de répondre à la question posée. Même ceux, majoritaires, qui approuvent l'architecture du programme et se réjouissent de sa nature notionnelle, reconnaissent qu'ils ne pourront se prononcer définitivement sans ces deux éléments structurants.

### ***Les conditions de l'enseignement***

Pour une part importante des collègues, c'est de l'extérieur du programme que se profilent les dangers les plus sérieux contre la liberté des professeurs et la formation des élèves. « Groupes d'élèves plus nombreux et plus disparates, qui ne seront plus des classes », disparition des dédoublements dans les classes de la filière technologique, coefficient de l'épreuve en baisse, calendrier de l'année de Terminale qui marginalise la philosophie, mise en concurrence des disciplines, disparition de la Terminale L et du loisir qu'elle permettait avec les élèves, ce sont les conditions matérielles et morales de l'enseignement qui sont souvent jugées plus importants que

---

<sup>10</sup> V. ci-dessus, p. 5 et suivantes.

le programme. C'est alors la réforme du baccalauréat et du lycée dans son ensemble qui apparaît à quelques-uns comme la menace la plus sérieuse contre la liberté des professeurs et l'enseignement de la philosophie : autonomie accrue des établissements, « subordination à un manager local », article 1 de la Loi sur l'École de la confiance, etc. Toute l'architecture de l'École mérite pour eux d'être prise en considération, et non seulement le programme de philosophie.

# ANNEXES

# Annexe 1 : Le questionnaire

## Questionnaire sur les projets de programmes de philosophie

Le 20 mars 2019, le groupe d'experts chargé d'élaborer les programmes de philosophie pour la filière générale et la filière technologique a partiellement présenté son travail. L'APPEP a produit ses premières observations provisoires.

Une consultation officielle de la profession est prévue au mois de juin, mais le ministère veut publier les programmes en juillet. Il n'aura donc pas le temps de tenir compte de l'avis des professeurs de philosophie.

Instruite par l'expérience de la consultation purement formelle organisée à l'automne 2018 sur les programmes de Première, l'APPEP appelle sans attendre tous les professeurs de philosophie à se prononcer sur les projets de programmes qu'ils auront à mettre en œuvre à la rentrée 2020.

Dans le contexte d'une réforme menée à marche forcée, qui marque l'affaiblissement de la philosophie par la marginalisation de l'épreuve du baccalauréat, la baisse de son coefficient, et la disparition de la Terminale L, l'APPEP veut ainsi redonner la parole aux professeurs de philosophie.

Les résultats de cette consultation, ouverte jusqu'au 28 avril 2019, seront rendus publics au début du mois de mai et communiqués au CSP, à la DGESCO et à l'Inspection générale, afin que les modifications demandées par les professeurs de philosophie puissent être prises en compte avant l'adoption définitive des programmes.

### 1 – Les domaines

**1.1** Les projets de programmes définissent quatre « domaines » qui ont une double fonction : établir une priorité pour l'étude des notions en cours et délimiter les sujets d'examen. Cette architecture vous paraît-elle pertinente ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**1.2** Le choix de ces quatre domaines, métaphysique, épistémologie, morale et politique, anthropologie, vous paraît-il pertinent ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**1.3** La métaphysique absente de l'actuel programme, apparaît dans le projet comme un « domaine ». Cela vous semble-t-il pertinent ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

### 2 – Les notions

**2.1** Le projet de programme de la filière générale a pris pour référence le programme de ES (4 h) en le faisant passer de 24 notions à 16. Cette réduction du nombre de notions vous paraît-elle... *suffisante ? /insuffisante ?/excessive ? /indifférente ? – Commentaire éventuel.*

**2.2** Le projet de programme de la filière technologique maintient le même nombre de notions que dans l'actuel programme. Cela vous semble-t-il pertinent ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**2.3** Pour la filière générale, certaines notions disparaissent, parmi lesquelles celles qui définissent les champs : le sujet ; la conscience ; l'inconscient ; autrui ; le travail ; les échanges ; la démonstration ; l'interprétation ; la matière et l'esprit ; la morale ; la politique ; le devoir ; le bonheur. *Qu'en pensez-vous ?*

**2.4** Pour la filière générale, certaines notions apparaissent ou sont présentées sous une nouvelle forme : le corps et l'esprit ; l'existence et le temps (couple actuellement présent seulement en L) ; l'idée de Dieu ; raison et vérité ; sciences et expérience (étude d'un concept scientifique pris au choix dans les sciences de la matière ou du vivant) ; technique et technologie ; l'État, le droit, la société ; la responsabilité ; la nature et la culture. *Qu'en pensez-vous ?*

**2.5** Pour la filière technologique, certaines notions disparaissent : les échanges, la raison et la croyance, l'expérience, le bonheur. *Qu'en pensez-vous ?*

**2.6** Pour la filière technologique, certaines notions apparaissent ou sont présentées sous une nouvelle forme : le corps et l'esprit, raison et vérité, science et technique, l'État, la nature et la culture, l'art, la religion. *Qu'en pensez-vous ?*

**2.7** Pour la filière générale, les notions vous semblent-elles placées dans les domaines adéquats ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**2.8** Pour le programme de la filière technologique, les notions vous semblent-elles placées dans les domaines adéquats ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

### **3— Les repères**

**3.1** Le principe des repères est maintenu, mais leur nombre est augmenté. Ils indiquent « des perspectives d'analyses lexicale et conceptuelle qui demandent à être actualisées et ajustées aux différents contextes d'étude des notions et des auteurs ». Ils ne peuvent faire l'objet d'un sujet de baccalauréat. Cela vous semble-t-il pertinent ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**3.2** Leur nombre est augmenté et certains sont recomposés. Par exemple : passion/action, concept/image/métaphore, devoir/obligation/contrainte, donné/construit, exemple/preuve, contingent/nécessaire, possible/impossible, question/problème, public/privé, objectif/subjectif/intersubjectif, principe/cause/fin, vrai/probable/incertain. Cela vous semble-t-il pertinent ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

### **4— La liste d'auteurs**

La liste d'auteurs des programmes sera augmentée : certains auteurs de la tradition seront ainsi introduits, tels Avicenne, Maimonide, 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 ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

### **5— Question générale**

Au vu de ce qui en a été communiqué, pensez-vous que ces projets de programmes garantissent institutionnellement la liberté philosophique et pédagogique du professeur et rendent possible la formation du jugement critique des élèves ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

### **6— Les épreuves dans la filière générale**

**6.1** Pensez-vous que la dissertation soit un exercice adapté ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**6.2** Si non, quel exercice le serait davantage ?

**6.3** Pensez-vous que l'explication de texte soit un exercice adapté ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**6.4** Si non, quel exercice le serait davantage ?

**6.5** Pensez-vous que l'épreuve orale du second groupe est satisfaisante sous sa forme actuelle ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**6.6** Pour l'épreuve orale, l'APPEP propose d'interroger les candidats sur les notions du programme ; l'étude obligatoire de l'œuvre sera maintenue, mais son choix sera ainsi libéré des contraintes de l'oral de contrôle. *Qu'en pensez-vous ? Avez-vous d'autres propositions ?*

## **7– Les épreuves dans la filière technologique**

**7.1** Pensez-vous que la dissertation soit un exercice adapté ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**7.2** Si non, quel exercice le serait davantage ?

**7.3** Pensez-vous que l'explication de texte accompagnée soit un exercice adapté ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

**7.4** Si non, quel exercice le serait davantage ?

**7.5** Pensez-vous que l'exercice appelé « composition », introduit à titre expérimental en 2018 dans la série STHR, soit un exercice adapté ? *Oui/Non – Commentaire éventuel.*

## **8– «Humanités, littérature et philosophie»**

Que pensez-vous de la spécialité « Humanités, littérature et philosophie », en elle-même et quant à ses éventuels effets sur l'enseignement commun de la philosophie ?

### **Fin du questionnaire**

Remarques et suggestions :

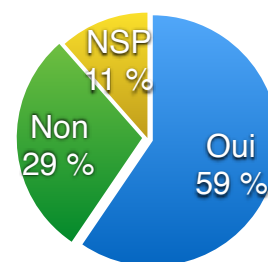
- Académie :
- Établissement d'exercice :
- Statut :
- Nom, Prénom :
- Adresse électronique :



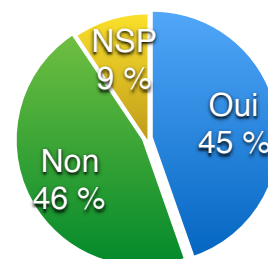
## Annexe 2 : Données chiffrées

### I- Les domaines

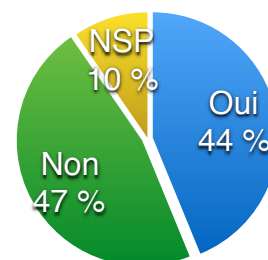
**1.1 Les projets de programmes définissent quatre « domaines » qui ont une double fonction : établir une priorité pour l'étude des notions en cours et délimiter les sujets d'examen. Cette architecture vous paraît-elle pertinente ?**



**1.2 Le choix de ces quatre domaines, métaphysique, épistémologie, morale et politique, anthropologie, vous paraît-il pertinent ?**

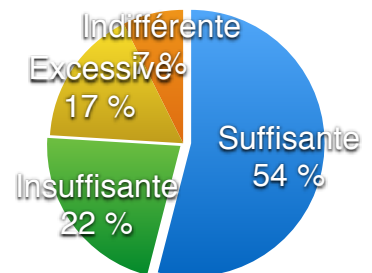


**1.3 La métaphysique absente de l'actuel programme, apparaît dans le projet comme un « domaine ». Cela vous semble-t-il pertinent ?**

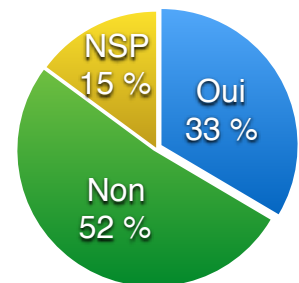


## II- Les notions

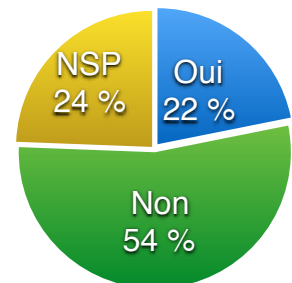
2.1 Le projet de programme de la filière générale a pris pour référence le programme de ES (4 h) en le faisant passer de 24 notions à 16. Cette réduction du nombre de notions vous paraît-elle...



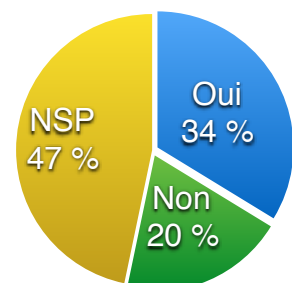
2.2 Le projet de programme de la filière technologique maintient le même nombre de notions que dans l'actuel programme. Cela vous semble-t-il pertinent ?



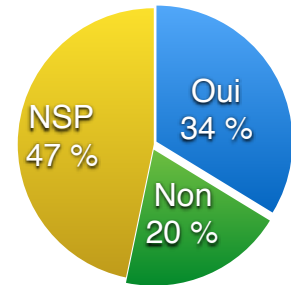
2.7 Pour la filière générale, les notions vous semblent-elles placées dans les domaines adéquats ?



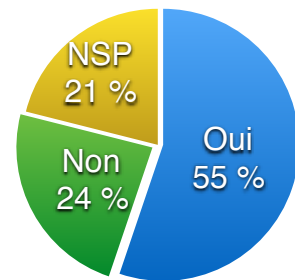
2.8 Pour le programme de la filière technologique, les notions vous semblent-elles placées dans les domaines adéquats ?



**3.1 Le principe des repères est maintenu, mais leur nombre est augmenté. Ils indiquent « des perspectives d'analyses lexicale et conceptuelle qui demandent à être actualisées et ajustées aux différents contextes d'étude des notions et des auteurs ». Ils ne peuvent faire l'objet d'un sujet de baccalauréat. Cela vous semble-t-il pertinent ?**

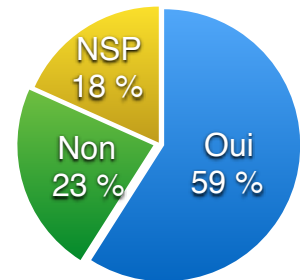


**3.2 Leur nombre est augmenté et certains sont recomposés. Par exemple : passion/action, concept/image/métaphore, devoir/obligation/contrainte, donné/construit, exemple/preuve, contingent/nécessaire, possible/impossible, question/problème, public/privé, objectif/subjectif/intersubjectif, principe/cause/fin, vrai/probable/incertain. Cela vous semble-t-il pertinent ?**



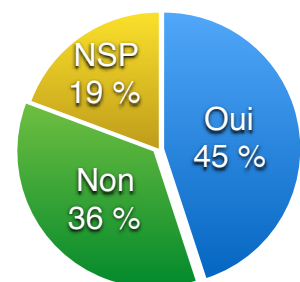
#### IV- La liste d'auteurs

La liste d'auteurs des programmes sera augmentée : certains auteurs de la tradition seront ainsi 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 ?

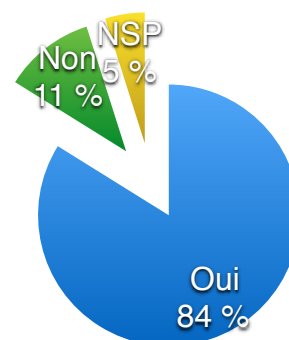


#### V- Question générale

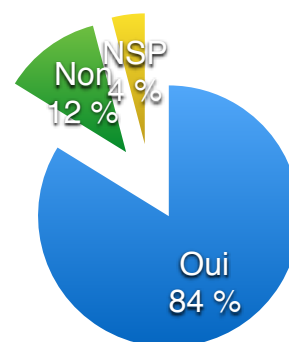
Au vu de ce qui en a été communiqué, pensez-vous que ces projets de programmes garantissent institutionnellement la liberté philosophique et pédagogique du professeur et rendent possible la formation du jugement critique des élèves ?



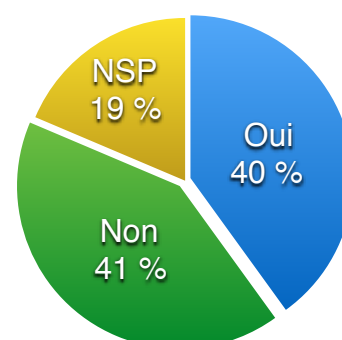
**6.1 Pensez-vous que la dissertation soit un exercice adapté ?**



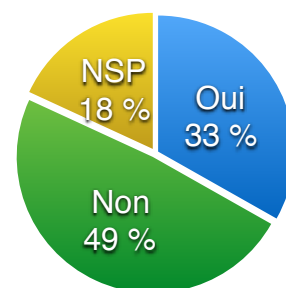
**6.3 Pensez-vous que l'explication de texte soit un exercice adapté ?**



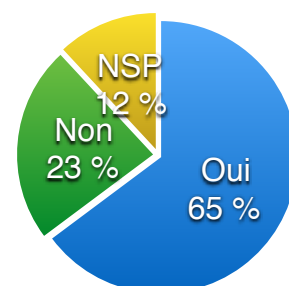
**6.5 Pensez-vous que l'épreuve orale du second groupe est satisfaisante sous sa forme actuelle ?**



**7.1 Pensez-vous que la dissertation soit un exercice adapté ?**



**7.3 Pensez-vous que l'explication de texte accompagnée soit un exercice adapté ?**



**7.5 Pensez-vous que l'exercice appelé « composition », introduit à titre expérimental en 2018 dans la série STHR, soit un exercice adapté ?**

