



Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public

**Synthèse 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>
<b>SYNTHÈSE QUALITATIVE</b>	<b>5</b>
<b>I – LES DOMAINES</b>	<b>6</b>
<b>II – LES NOTIONS</b>	<b>8</b>
<b>III – LES REPÈRES</b>	<b>13</b>
<b>IV – LA LISTE D’AUTEURS</b>	<b>17</b>
<b>V – QUESTION GÉNÉRALE</b>	<b>19</b>
<b>VI – LES ÉPREUVES DANS LA FILIÈRE GÉNÉRALE</b>	<b>22</b>
<b>VII – LES ÉPREUVES DANS LA FILIÈRE TECHNOLOGIQUE</b>	<b>29</b>
<b>VIII- « HUMANITÉS, LITTÉRATURE ET PHILOSOPHIE »</b>	<b>34</b>
<b>IX- REMARQUES ET SUGGESTIONS</b>	<b>37</b>
<b>VI- CONCLUSION</b>	<b>39</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>40</b>
<b>Annexe 1 : Le questionnaire</b>	<b>41</b>
<b>Annexe 2 : Données chiffrées</b>	<b>44</b>
<b>I – Les domaines</b>	<b>44</b>
<b>II – Les notions</b>	<b>45</b>
<b>III – Les repères</b>	<b>46</b>
<b>IV – La liste d’auteurs</b>	<b>47</b>
<b>V – Question générale</b>	<b>47</b>
<b>VI – Les épreuves dans la filière générale</b>	<b>48</b>
<b>VII – Les épreuves dans la filière technologique</b>	<b>49</b>

# 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 : 1 762 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. 41.

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.

---

<sup>4</sup> Voir ci-dessous, p. 44.

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

# SYNTHÈSE QUALITATIVE

### **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 expose 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.

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

Un trop petit nombre de commentaires accompagnent les réponses pour qu'ils puissent 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**

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 commentateurs 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 approuvateurs, 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, indûment 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).

## **Des 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 3.2<sup>7</sup> 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 que « *plus accessibles* » et correspondant davantage aux « *pratiques réelles* ».

---

<sup>7</sup> « 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 ? ».

*et 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 recombinaison 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.



### *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*

---

<sup>8</sup> « 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 ? »

*ne connaissent pas* ». Un autre pointe le risque « *d'engendrer des conditions arbitraires 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 limité* », 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 affaire 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

---

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

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 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.

### *L'exercice de dissertation en filière générale*

#### ***La dissertation comme outil précieux de pratique de la philosophie***

Deux questions étaient successivement posées : 1° « Pensez-vous que la dissertation soit un exercice adapté ? » et 2° « Si non, quel exercice le serait davantage ? »

Un fait s'impose tout d'abord : la dissertation demeure, pour une majorité écrasante des collègues consultés, un exercice qu'il n'y a pas lieu d'écarter. Avec un rapport de 7 à 1 entre les collègues qui estiment l'exercice adapté et ceux qui estiment le contraire, on ne peut sans doute parler d'unanimité, mais le mot de consensus ne serait pas illégitime.

Les commentaires dont les collègues agrémentent leur réponse manifestent un attachement profond à l'exercice. Certes, tous ne mobilisent pas comme certains le registre du sublime (« *pas touche à cette merveille des merveilles, si difficile, mais si belle* » ; « *la belle, la difficile et terrible, mais belle dissertation* »), mais cet exercice demeure aux yeux de beaucoup le véhicule par excellence de la pensée philosophique, parce qu'il exigerait de l'élève la structuration de la pensée tout en le laissant libre (« *exercice difficile, mais structurant l'esprit de l'élève, tout en lui laissant la liberté* »), parce qu'il l'inviterait à mettre ses opinions à distance tout en lui permettant de déployer son esprit critique (« *exercice fondateur de l'esprit critique, irremplaçable* »). Il arrive même que l'on considère la dissertation comme une condition de possibilité de la philosophie (« *elle reste l'exercice sans lequel il nous serait interdit de philosopher* »). Ou du moins, il se peut que « *voir les élèves apprendre à construire au fur et à mesure de l'année une pensée cultivée et argumentée [soit] la plus belle récompense pour un professeur de philosophie* ». On avance aussi la coutume : la dissertation garantirait, selon plusieurs, l'ancrage dans la tradition philosophique, une tradition illustrée par Montaigne et Rousseau en particulier, juge-t-on.

#### ***Les difficultés de la dissertation : des interprétations variées***

Les nombreux éloges d'un exercice considéré comme consubstantiel à la pratique française de la philosophie et que beaucoup reconnaissent comme les ayant eux-mêmes formés ne doivent pas dissimuler certaines réserves et interrogations, ou du moins certaines remarques jetant une ombre au tableau, formulées souvent par ceux-là mêmes qui considèrent la dissertation comme incontournable.

Il y a, tout d'abord, les arguments de ceux qui voient en elle la fausse garantie d'une pensée authentique, car elle serait source d'artifices et supposerait, pour donner ce sentiment de la pensée, la maîtrise d'un certain code (« [c'est un] *exercice artificiel, rhétorique, que ne parviennent à maîtriser que ceux qui ont les codes implicites, malgré le temps dévolu à la méthode* » ; « [elle] *encourage le bavardage et la rhétorique, en obligeant les élèves à jouer avec les mots d'une question pour retrouver une problématique* »), d'où un jugement qui peut être sévère (« *c'est contraire aux exigences intellectuelles et éthiques les plus élémentaires* »).

Mais les détracteurs de la dissertation sont loin d'être seuls à y voir un exercice qui fait problème du fait de sa difficulté d'accès. Au contraire, la grande difficulté de l'exercice est presque unanimement reconnue (si bien que son inadaptation aux filières technologiques est très fréquemment affirmée). Et si pour certains la peine des élèves est un argument en sa faveur (« *elle*

*est nécessaire à notre discipline, bien qu'elle soit source d'angoisses de tous côtés; elle est même d'autant plus nécessaire qu'elle est source d'angoisses »), ou si pour d'autres l'échec massif des élèves n'est pas, du moins, un argument en sa défaveur (« que les élèves y échouent dans leur majorité ne devrait pas signifier que l'exercice est inadapté »), un plus grand nombre de collègues voient dans cette difficulté de la dissertation un symptôme pathologique qui s'explique de différentes façons. Beaucoup renvoient à des facteurs externes à l'enseignement de la philosophie, sur lesquels on aurait donc bien peu de prise : massification scolaire, culture de l'information et du savoir consommable, mauvaise maîtrise et peut-être enseignement défectueux de la langue ou d'une culture pourtant élémentaire, ou encore quasi-solitude de la philosophie dans la pratique de la dissertation. Mais nombreux sont aussi les collègues qui se réfèrent à un brouillage relatif au sens même du vocable « dissertation », qui recouvrirait des usages et des attentes trop divers (« personne ne sait ce qu'elle est »; « il y a autant de manières de faire que de traditions »; « il faudrait une harmonisation des attendus pour que la notation au baccalauréat soit moins aléatoire »).*

### **Revenir à un exercice philosophique authentique**

Cette quasi-unanimité dans la reconnaissance de la grande difficulté de la dissertation pour nos élèves fait apparaître que sur un certain nombre de points, amis et ennemis de la dissertation tendent à converger plus qu'on ne le croit, dans la mesure où ce que ses détracteurs critiquent sous le nom de dissertation est bien souvent ce que d'autres considèrent comme une déviation, voire une défiguration. Alors que certains, en effet, dénoncent « *un exercice traditionnel scolaire qui est devenu artificiel, depuis très longtemps, et qui est à la fois trop complexe et trop codifié pour avoir du sens* », d'autres souhaitent qu'on préserve l'exercice, voire qu'on le sauve « *de son carcan formaliste en acceptant que les élèves construisent et découvrent quelque chose qui fasse problème au fur et à mesure de leur dissertation* », rejoignant ainsi, malgré la différence de vocabulaire, ceux qui entendent substituer à la dissertation un exercice plus libre qu'ils appellent « Essai », ou encore ceux qui proposent, là encore au nom d'une liberté intellectuelle plus grande, le modèle du dialogue socratique. Une idée se dégage donc : que ce défaut soit ou non intrinsèque à la dissertation, il existerait une tendance à la codification, et par là à la dévitalisation de la pensée, contre laquelle il faudrait lutter par un rappel de l'essentiel.

### **Trouver le temps de pratiquer la réflexion philosophique**

Sans doute pourrait-on relever que cet essentiel ne se dégage pas sans équivoque. En effet, à la question que les professeurs se posent concernant ce qui doit être attendu des élèves, il est répondu de deux manières assez différentes, ou du moins les réponses se répartissent sur une sorte de spectre entre deux pôles qui pourraient sembler contradictoires. Il y a premièrement ceux qui, arguant du primat de l'autonomie intellectuelle de l'élève, mettent l'accent sur son cheminement au cours de l'exercice, et voient dans tout ce qui se rapproche du contrôle des connaissances l'écueil le plus grave. Si l'on voit dans la dissertation la garantie qui protège contre ce risque, on soulignera alors qu'il ne faut surtout pas que la dissertation soit « *un exercice d'histoire de la philosophie constitué de deux parties où l'on oppose des thèses antagonistes* », et l'on s'opposera par avance à toute modulation de l'exercice sous la forme par exemple d'une dissertation accompagnée d'un dossier de textes, car cela risquerait de conduire à la simple confrontation de thèses. On est alors assez proche, malgré la différence d'opinions formulée à l'égard de la dissertation, de la proposition de nouveaux exercices dans lesquels l'élève marquera son esprit critique, comme « *l'exercice du débat méthodologique ainsi que l'identification des sophismes et autres manipulations rhétoriques* » ou encore « *un exercice ressemblant à la quæstio des scolastiques* », supposé demander moins que la dissertation (avec le paradoxe d'un exercice

sans doute codifié, mais d'une manière beaucoup plus simple et plus évidente que le serait la dissertation, paradoxe qu'on retrouve à propos de « *l'essai à l'anglo-saxonne* », réputé « *plus libre* » en même temps qu'il serait défini par « *des normes plus précises* »). Mais il y a, deuxièmement, les nombreux collègues qui expriment une inquiétude apparemment inverse : celle qui concerne l'hétérogénéité de ce qui est effectué et attendu en classe et de ce qui est source de succès à l'examen. On soulignera alors plutôt que « *chaque année des élèves sérieux, mais déconcertés par les sujets, ne sont pas finalement récompensés pour leur travail, tandis que des élèves paresseux qui se sont contentés d'apprendre des corrigés d'Annabac s'en sortent* ».

Toutefois, l'opposition entre ceux qui privilégieraient l'autonomie de l'élève et ceux qui privilégieraient la possibilité de puiser dans les acquis du cours n'est au fond qu'apparente. Car ce qui est déploré dans le second cas n'est aucunement, on le voit, qu'il soit difficile de réciter un cours, de restituer des topos, mais plutôt que le programme étant trop vaste et le nombre de sujets possibles trop ouverts, beaucoup d'élèves ne peuvent, au baccalauréat, profiter de l'effort de réflexion mené sur certains problèmes au cours de l'année. Ici prend tout son sens cette observation : « *les élèves réussissent mieux au bac blanc qu'au bac, parce que les sujets sont choisis de façon à pouvoir être traités à partir du cours. Ce qui pose problème, c'est l'ampleur démesurée du programme plutôt que la dissertation* ».

### **Alléger le programme, plutôt que multiplier les exercices**

Ainsi, à tout prendre, si des désaccords demeurent quant à la pertinence de la dissertation, quant à son accessibilité pour les élèves, quant à sa définition, quant aux raisons de ses difficultés, on voit se dessiner un accord sur la nécessité, vitale pour la philosophie, de maintenir un exercice qui permette aux élèves de montrer leur capacité de traiter une question d'une manière qui tienne compte de son caractère problématique, et puisse être préparé sereinement au cours de l'année, c'est-à-dire effectué en relation avec un nombre de notions suffisamment restreint pour que, d'une part, les élèves aient tout loisir, dirigés par leur professeur, de comprendre en quoi ces notions sont occasion de réflexion philosophique, et pour que, d'autre part, ils puissent apporter la preuve, le jour de l'examen, que ce travail de réflexion a bien été effectué. Dans ce cadre, autonomie et restitution ne sont plus contradictoires. On comprend alors qu'il soit possible de déplorer que « *trop d'aptitudes extérieures au simple cadre du cours* » soient nécessaires dans l'état actuel des choses pour réussir une dissertation à l'examen, mais aussi de se réjouir d'un exercice « *qui oblige les élèves à étudier une leçon avec attention et surtout à acquérir une expression écrite de qualité* ». Beaucoup expriment l'idée ainsi rendue par un collègue : « *les difficultés rencontrées par les élèves ne sont pas imputables à l'exercice lui-même, mais à nos conditions d'enseignement* ».

Il apparaît donc que les professeurs consultés, se heurtant avant tout à la difficulté de faire faire quelque chose de difficile à des élèves « *habitués à tout trouver en un clic* », demandent moins le remplacement de la dissertation, serait-ce sous la forme de la dissertation assistée type STHR (qui est souvent désignée comme « *fausse bonne idée ajoutant des difficultés aux difficultés* » malgré son caractère de modèle pour la préparation des élèves à la dissertation), qu'une facilitation, de la part de l'institution, de l'apprentissage de l'art de dissenter. Des exercices de remplacement, « *on pourrait en trouver mille, lit-on. Toujours, lorsqu'ils seront philosophiques, ils seront exigeants* ».



## *L'explication de texte en filière générale.*

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

6.4 : Si non quel exercice le serait davantage ?

**Remarque générale** : la question fermée 6.3 reçoit une réponse positive à 83,63 %, les commentaires ne représentent que 23,67 % des réponses. 84,03 % est le pourcentage des professeurs qui n'ont pas jugé bon de faire une proposition pour la question ouverte 6.4.

### *Bilan des commentaires pour la question 6.3*

On compte :

- 31 % de commentaires en faveur du maintien de cet exercice,
- 25 % qui y sont opposés,
- 44 % qui sont nuancés (ils sont favorables à l'exercice, mais sous condition ou moyennant des aménagements).

### *Les commentaires favorables*

Ils insistent sur le fait que l'explication de texte permet d'analyser une argumentation, de tester différentes compétences et convient particulièrement bien à l'apprentissage en philosophie. Elle correspond, selon eux, à une démarche naturelle et favorise le dialogue en incitant à lire réellement et à s'ouvrir à une pensée qui n'est pas la sienne. Elle va ainsi de pair avec l'honnêteté intellectuelle et le sens du dialogue propre à la démarche réflexive. Les difficultés rencontrées par les élèves ne doivent pas conduire à renier la valeur de principe de ce type de travail. Avec le temps, certains s'améliorent.

### *Les commentaires défavorables*

Une grande partie des réponses allègue non une opposition de principe, mais une objection qui se veut de fait. On lit souvent que les élèves ont beaucoup de mal à réaliser un tel travail tant il est difficile ou devenu difficile en raison, notamment, de l'insuffisance de leur formation antérieure. On déplore une prédominance de la paraphrase. Ce sujet est souvent choisi par défaut. Il est même susceptible de créer une injustice : de nombreux élèves finissent par s'en sortir sans réelle culture philosophique en comptant, plus ou moins consciemment, sur la mansuétude des enseignants face à la grande masse de copies bien peu exigeantes.

D'autres, par contre, correspondent à des objections de fond qui sont, toutefois, très diverses et parfois antinomiques. Alors que l'on avance qu'une explication n'est pas vraiment possible sans une connaissance de la doctrine de l'auteur, on expose, aussi, l'idée selon laquelle elle ferait obstacle à la réflexion personnelle. Ne serait-il pas plus avisé de ne proposer que des sujets de dissertation, sans compter que la préparation à deux types d'exercices réclame beaucoup de temps de préparation ? Un professeur estime que ce travail est plus de nature universitaire que scolaire alors qu'un autre soutient qu'il vaudrait mieux mettre les lycéens en présence de textes de nature scientifique.

### *Les commentaires nuancés*

Le principe de l'explication telle qu'elle se présente actuellement peut être jugé valable, mais on signale des difficultés qui tiennent à des considérations qui lui sont extrinsèques : seul un petit nombre d'élèves profitent réellement de cet exercice, le temps manque pour bien y préparer afin

d'apprendre à lire moins vite et/ou les textes sont considérés comme trop difficiles étant donné les faibles habitudes de lecture ou le niveau de langue le plus répandu des Terminales.

Il arrive, aussi, que des conditions soient indiquées afin de rendre cette épreuve plus profitable : les exigences devraient être précisées, il conviendrait d'insister sur la nécessité d'une partie critique ou d'une approche plus dialectique, il faudrait plus de notes en bas de page ou envisager un véritable apprentissage indépendant de la méthodologie prévue dans le programme afin d'éviter que « chacun n'enseigne sa propre méthode. »

#### ***Bilan des commentaires pour la question 6.4***

Sur 123 commentaires, on dénombre 21 qui se déclarent opposés à toute modification de l'épreuve et 7 qui s'avouent indécis et préfèrent ne rien proposer.

Pour ce qui est des autres, un peu plus de quinze souhaiteraient qu'on renonce à une épreuve fondée sur un texte alors que la plus grande majorité opterait plus volontiers pour une épreuve sur texte toutefois modifiée.

a) Ce qui est proposé par ceux qui voudraient d'une épreuve sans texte est très varié. Certains souhaiteraient qu'il n'y ait que des sujets de dissertation, d'autres proposent un oral, couplé ou non avec l'étude suivie d'une œuvre. On envisage, aussi, la préparation d'un dossier, la rédaction d'un essai problématisé ou la possibilité de faire travailler les élèves sur d'autres supports qu'un texte comme une œuvre cinématographique ou musicale. Il pourrait être demandé aussi aux élèves d'étudier une situation.

b) Ceux qui demeurent attachés à une épreuve sur texte – les plus nombreux donc – se répartissent en deux groupes principaux.

Il y a ceux (un peu plus de 40 %) qui appellent de leurs vœux un texte assorti de questions, souvent à l'instar de ce qui se pratique dans les séries technologiques actuelles bien que quelques-uns précisent qu'il vaudrait mieux s'inspirer de ce qui se pratique en série STHR et mieux penser les questions – un professeur demande ainsi des questions progressives qui suivent le passage à étudier – ou font remarquer que ce ne sont pas les questions qui évitent la paraphrase. Celles-ci peuvent, de plus, laisser croire aux élèves que ce sujet serait plus facile que celui de dissertation. Quelques-uns estiment cependant qu'elles ne sont pas indispensables, mais qu'il faudrait veiller au caractère accessible des textes en évitant ceux dont la langue est trop étrangère au français contemporain courant. Sinon, il faudrait songer, éventuellement, à autoriser l'usage d'un dictionnaire.

Les solutions envisagées par le second groupe sont plus hétérogènes et s'inscrivent ouvertement à l'opposé des pratiques en cours. Elles prônent, par exemple, une partie commentaire distincte de la simple explication ou un appel plus grand à la discussion de la thèse de l'auteur. Elles suggèrent, également, qu'il pourrait être approprié de proposer aux élèves deux ou trois textes présentant des thèses adverses sur une notion ou une question donnée. Certains préconisent un travail plus décomposé. Ainsi, il pourrait y avoir une partie où il serait demandé de faire preuve de connaissances maîtrisées, une autre où le texte serait expliqué et une autre qui serait plus réflexive. Enfin, un professeur propose que les élèves fassent une dissertation à partir d'une question qui proviendrait du texte ou, du moins, qu'ils soient mis en situation de formuler une question qui ressortirait de son étude.

## *L'oral de rattrapage en philosophie*

Deux questions étaient successivement posées :

- « Pensez-vous que l'épreuve orale du second groupe est satisfaisante sous sa forme actuelle ? »
- « Pour l'épreuve orale, l'APPEP propose d'interroger les candidats sur les notions du programme; l'étude obligatoire de l'œuvre serait maintenue, mais son choix serait ainsi libéré des contraintes de l'oral de contrôle. Qu'en pensez-vous ? Avez-vous d'autres propositions ? »

Sur les dispositions actuelles de l'oral de contrôle en philosophie, la satisfaction et l'insatisfaction s'expriment de manière presque égale parmi les collègues consultés. Beaucoup voient dans cet oral consacré à une œuvre étudiée en classe la garantie que les élèves ne seront pas privés d'une telle étude, à leurs yeux essentielle. Ce sera d'ailleurs la principale raison invoquée contre la proposition de l'APPEP. Reste que les inconvénients signalés sont assez nombreux (les commentaires formulés par les collègues étant généralement rédigés dans une perspective critique).

Ces inconvénients sont de deux ordres. Il y a en premier lieu les inconvénients relatifs à la nature de l'exercice. Les professeurs déplorent très souvent l'imprécision des exigences, qui peut donner l'impression que la réussite et l'échec sont trop aléatoires (le mot de « *loterie* » revient à plusieurs reprises). L'exercice serait aussi, estime-t-on souvent, hors de portée d'élèves qui ont par ailleurs toutes chances d'être les plus fragiles. On leur demanderait un exercice d'un nouveau genre, distinct de ceux auxquels ils sont principalement préparés : « *les élèves les plus fragiles sont ceux qu'on évalue sur la partie la plus exigeante du travail mené pendant l'année* ». Un collègue pense même devoir souligner qu'« *on demande à des élèves fragiles de faire ce que les meilleurs élèves n'arriveraient pas à faire non plus* ». On note enfin que les élèves viennent à l'oral avec des œuvres inégalement exigeantes (« *beaucoup d'élèves arrivent avec un texte fragile et très court, la Lettre à Ménécée, et d'autres avec un ouvrage de cent cinquante pages, bien plus complexe. Quelle injustice!* »). Certains estiment à ce titre que le choix de l'œuvre devrait être plus encadré : que soit par exemple fixé un nombre de pages, ou encore que soit défini un programme national, qui serait tournant.

On touche alors aux difficultés relatives à la préparation. De nouveau, les professeurs soulignent la lourdeur du programme, qui rend difficile de mener sereinement l'étude d'un ouvrage, voire de deux. Certes, cette étude doit s'intégrer à l'étude des notions, mais outre les acrobaties nécessaires pour y parvenir, il reste nécessaire d'accorder à cette étude un statut spécial de préparation à l'oral de rattrapage. Beaucoup, convaincus que l'étude d'œuvre pâtit de cette situation plutôt qu'elle n'y gagne, appuieront de cette considération leur approbation de la proposition de l'APPEP : il leur semble fâcheux que l'étude de l'œuvre soit le prétexte à l'enseignement d'un exercice d'un troisième type, l'explication d'extrait d'œuvre, que les élèves les plus sérieux auraient une chance infime de mettre en pratique.

Il n'est dès lors pas surprenant de voir la proposition de l'APPEP faire l'objet d'une approbation assez majoritaire. 323 des 598 commentaires formulés (54 %) ne voient pas d'objection à cette expérience, beaucoup parmi eux l'approuvant avec enthousiasme, tandis que 158 (26,4 %) se montrent défavorables ou bien formulent une objection, et 118 (19,7 %) restent d'opinion indéterminée (5,3 % ne formulent aucune opinion). L'approbation s'appuie sur deux raisons majeures, celles-là mêmes qui donnent leur sens à la proposition. Il s'agit, tout d'abord, de donner à l'oral de rattrapage un champ qui corresponde effectivement au travail de l'année, le travail philosophique sur des notions, et de mettre par ce biais l'examineur en situation de mieux évaluer les acquis de l'élève. Mais il s'agit également de préserver l'étude de l'œuvre,

comme le notent plusieurs collègues, du détournement dont elle pourrait être l'objet en n'étant rien de plus qu'une préparation, éventuellement négligée pour cette raison même, à un oral peu probable.

Toutefois, l'argument le plus souvent opposé à la proposition de l'APPEP concerne précisément la préservation de l'étude de l'œuvre : si jamais l'épreuve orale ne portait pas sur l'œuvre étudiée dans l'année, on ne voit pas, disent les collègues concernés, comment les enseignants pourraient s'estimer tenus d'en travailler une. Autrement dit, une telle mesure, si elle était adoptée, pourrait bien conduire à la fin de l'étude suivie d'une œuvre.

Le contre-argument qui vient en seconde position se présente ainsi : il n'est pas réaliste d'interroger les candidats sur tout le programme – l'épreuve sur une œuvre est plus circonscrite. On risque de favoriser un bachotage stérile, c'est-à-dire un contrôle des connaissances qui incitera, de ce fait, à l'usage systématique de fiches. L'épreuve peut, ainsi, se présenter comme anxiogène et aller à l'encontre de son objectif : être l'occasion d'un rattrapage. Certains notent, également, que l'interrogation sur les notions se fait déjà à l'occasion de l'étude d'un texte et un collègue avance qu'une telle mesure pourrait entraîner des recours. Que rétorquer, en effet, à un candidat qui alléguerait qu'il n'a pas vu, dans l'année, la notion sur laquelle il est interrogé ?

C'est donc en toute logique, quoique de façon minoritaire, que plusieurs proposent des solutions alternatives (la plupart des adversaires de cette proposition se prononçant pour le *statu quo*). En voici les principales :

- Restreindre le nombre des notions pour l'oral.
- Laisser aux candidats le choix entre deux types d'épreuves : interrogation sur une notion ou sur l'œuvre étudiée dans l'année.
- Présentation d'un dossier sur un auteur.
- Poser une question du type sujet de dissertation afin d'éviter le bachotage.
- Donner un texte non préparé dans l'année, mais soumis au candidat par l'examineur.
- Interroger les élèves sur une liste de textes courts étudiés au cours de la Terminale.

### *L'exercice de dissertation dans les séries technologiques*

#### **Un exercice inadapté**

À la question « *pensez-vous que la dissertation soit un exercice adapté ?* », 49 % des professeurs de philosophie répondent qu'elle ne l'est pas. S'ils sont 84 % à penser que la dissertation est un exercice adapté dans les filières générales, ils ne sont plus que 33 % à penser qu'elle l'est dans les filières technologiques. Le contraste est donc très net.

L'exercice de la dissertation serait d'abord inadapté au niveau des élèves des séries technologiques. De nombreux collègues constatent que ces derniers maîtrisent mal l'expression écrite (l'orthographe, la grammaire et la syntaxe) ainsi que les « *codes linguistiques* » ; qu'ils peinent à développer leurs idées et à « *construire une réflexion dialectique qui passe par la prise en compte de la position adverse* » ; qu'ils comprennent mal les enjeux de la dissertation et « *s'en tiennent le plus souvent à un raisonnement binaire* ». D'où des copies très brèves et « *très difficiles à lire* ». Pour beaucoup d'élèves, l'exercice de la dissertation serait « *dissuasif* », « *décourageant* ». Certains voient dans le maintien de cet exercice un paradoxe, voire « *une grande hypocrisie* » : alors que les élèves des filières technologiques, pour leur grande majorité, ont été orientés dans ces filières parce qu'ils éprouvent des difficultés à rédiger et à répondre aux exigences des exercices scolaires, on leur impose l'exercice le plus académique et le plus ambitieux. Ces difficultés sont telles qu'elles rendent l'évaluation très problématique : les correcteurs ont du mal à trouver dans les copies des éléments qu'ils pourraient valoriser et à hiérarchiser celles-ci. Certains déplorent l'injustice de la correction qui peut « *favoriser les élèves ayant davantage d'aisance à l'écrit mais ayant peu travaillé pendant l'année* ». Quelques collègues avouent être démunis face à des copies qu'ils n'arrivent pas à évaluer.

L'exercice de la dissertation serait aussi inadapté aux habitudes des élèves des filières technologiques. Ils sont « *peu entraînés aux exercices écrits* », note un collègue, au point que « *la méthodologie même de l'exercice peut les rebuter* ». Beaucoup constatent que les candidats restent rarement quatre heures le jour de l'épreuve. Comment le pourraient-ils, s'interroge-t-on, alors qu'ils n'ont guère l'occasion de composer, pendant l'année de Terminale, dans les conditions de l'épreuve du baccalauréat ?

#### **Un dilemme**

Quelques collègues nuancent leur jugement en faisant valoir la disparité des profils selon les filières : si l'exercice est « *très difficile en STMG et en STI, il est envisageable en ST2S et en STL* ». Reste que la question du maintien de la dissertation en filières technologiques confronte la profession à un véritable « *dilemme* ». Dans leur très grande majorité, les professeurs de philosophie jugent cet exercice approprié à la réflexion philosophique. La dissertation est en effet un « *excellent exercice d'initiation qui permet à l'élève de sortir de son opinion et d'entrer véritablement dans la philosophie* ». Elle apprend aux élèves à « *prendre au sérieux leurs idées* », à « *justifier leur propos* », à argumenter, à « *distinguer un simple exemple d'une idée* ». De ce point de vue, elle est particulièrement bénéfique aux élèves des séries technologiques, qui ont souvent « *une mauvaise image d'eux-mêmes* » et qui ont rarement l'occasion de mettre en forme leur

propre pensée. Beaucoup s'interrogent : faut-il céder sur les exigences et régler le droit sur le fait ? Faut-il priver les élèves des séries technologiques des bénéfices qu'ils peuvent tirer d'un exercice qui favorise le jugement critique ? Faut-il supprimer cet exercice alors qu'il est « *la forme adéquate de la réflexion philosophique* » et que beaucoup d'élèves auront à composer des dissertations quand ils seront en BTS ou en IUT où des places leur sont désormais réservées ?

### **Remplacer la dissertation ?**

À ce dilemme s'en ajoute un autre : par quoi la remplacer ? Quelques rares collègues souhaiteraient une « *question de cours* » ou un « *contrôle de connaissances* ». Ils sont cependant très rares. Parmi les hypothèses envisagées, trois reviennent fréquemment. La première serait de remplacer l'épreuve écrite par une épreuve orale. Pour beaucoup, celle-ci serait plus à même de valoriser les qualités des élèves. On souligne ainsi qu'ils sont souvent « *très à l'aise pour formuler des idées de façon spontanée à l'oral* » et capables de « *proposer un raisonnement assez convaincant lorsqu'ils sont libérés de la contrainte de l'écrit* ». Selon un collègue, « *chacun a sans doute en tête des exemples d'élèves qui participent en cours de façon pertinente, mais éprouvent beaucoup de difficultés à passer à l'écrit* ». On souligne également les vertus d'une épreuve orale qui apprendrait aux élèves « *à bien s'exprimer et à argumenter leurs avis et leurs idées* ». Reste à déterminer sur quoi porterait cette épreuve : sur un dossier que l'élève préparerait pendant l'année ? Sur un texte choisi dans une liste élaborée par leur professeur, comme pour l'épreuve du second groupe ? Sur un sujet de dissertation ? Sur une œuvre philosophique ? Les propositions ne manquent pas, mais elles sont souvent formulées sans grand enthousiasme. La deuxième hypothèse consisterait à revoir l'équilibre du sujet proposé le jour de l'épreuve. Deux solutions sont ainsi proposées : ne donner qu'une question de dissertation et deux sujets-textes, donner trois sujets-textes. L'explication de texte assortie de questions paraît en effet un exercice plus « *faisable* ». Mais, pour beaucoup, renoncer à la dissertation est « *douloureux* ». La troisième hypothèse consisterait donc à « *assouplir* » l'exercice ou à le « *guider* ». Les collègues favorables à son assouplissement proposent de la remplacer par un essai, dont la forme serait moins codifiée et libérerait du « *fétichisme du plan dialectique* » : dissertation simplifiée sans formulation d'une problématique et dont le développement ne comporterait que deux parties, « *dialogue* » qui inciterait l'élève à confronter directement ses arguments, « *écriture libre* » sur une notion, « *rédaction d'une thèse argumentée sur un sujet après avoir formulé un paradoxe* ». Cet assouplissement justifierait une réduction de la durée de l'épreuve à deux heures. Les collègues favorables à un guidage proposent quant à eux une dissertation sur corpus ou assortie de citations courtes. Sont également évoqués des exercices successifs et progressifs qui décomposent les « *gestes* » de la dissertation pour amener l'élève à la résolution ou à la solution d'un problème (sur le modèle du sujet de composition proposé en série STHR). Un collègue, enfin, suggère de demander aux élèves de rendre apparent le plan de leur dissertation.

### **Les véritables causes du problème**

Des propositions alternatives sont évoquées, mais elles donnent souvent lieu à des hésitations et ne sont jamais présentées dogmatiquement. Si nos collègues font preuve de prudence, c'est d'abord parce qu'ils jugent la question difficile et se méfient des solutions hâtives. C'est aussi parce qu'ils pensent que les véritables causes du problème sont ailleurs. Sont fréquemment évoquées la faiblesse du coefficient, celle du volume horaire, la lourdeur du programme et la trop grande indétermination des notions, et, surtout, les classes souvent chargées et non dédoublées. Un collègue s'interroge : « *que donneraient nos élèves de TL, TES, ou TS s'ils n'avaient que deux heures par semaine ?* ». Beaucoup de collègues jugent qu'ils pourraient réaliser un « *véritable*

*travail de remédiation* » et mieux préparer leurs élèves à l'exercice de la dissertation si les heures étaient dédoublées. Certains considèrent enfin que le problème perdrait de son acuité si les questions de dissertation proposées au baccalauréat étaient plus claires et plus abordables.

## ***L'explication de texte accompagnée dans les séries technologiques***

### ***Un exercice adapté***

La majorité des collègues (51,77 %) considère l'explication de texte accompagnée comme un exercice adapté, seule une petite minorité (17,42 %) la juge inadaptée.

Le reproche le plus fréquent fait à l'explication tient à sa nature « *mixte* », d'explication et de dissertation, une « *forme composite* » qui « *embrouille* » les élèves : « *C'est un mélange de dissertation et d'explication ce qui rend l'exercice hybride et plus complexe* ». Cette double nature empêche les élèves de bien comprendre l'exercice et suscite également des dissensions en commissions de baccalauréat : « *Les commissions d'entente révèlent qu'il existe une grande diversité d'interprétation parmi les collègues* ». Certains collègues considèrent qu'il vaudrait mieux un texte seul, comme dans les séries générales, car les questions nuisent à l'étude du texte dans son ensemble (« *Elles incitent en réalité beaucoup à la paraphrase et à des réponses lapidaires* » ; « *Les élèves répondent aux questions sans chercher à commenter le texte avec précision* ») ou parce que sacrifier les exigences n'est pas une solution aux problèmes rencontrés dans les séries technologiques. Un petit nombre de collègues pensent qu'il faut privilégier un seul exercice : la dissertation, notamment en raison d'un horaire trop bref pour préparer les élèves à plusieurs épreuves différentes.

### ***Une clarification attendue***

Une majorité de collègues, sans condamner l'exercice, considère qu'une clarification des consignes est nécessaire (« *La formulation des questions et la méthode à suivre doivent néanmoins être clarifiées et précisées* » ; « *La question 3 reste trop floue dans les attentes* ») et que des améliorations sont possibles. Il est en particulier demandé de prendre en compte le « *profil peu littéraire* » des élèves et la « *barrière de la langue* » qui rend, pour eux, la compréhension des textes très difficile. Des aides lexicales sont suggérées, mais il est surtout attendu « *des textes plus abordables* ». Beaucoup de remarques concernent les questions qui ne paraissent pas assez claires pour guider correctement les élèves. Il est aussi proposé de « *multiplier les questions* », certaines réponses renvoyant, pour modèle, à la nouvelle épreuve de la série STHR. La suppression de la question 3 au profit de questions portant exclusivement sur le texte est aussi évoquée (« *supprimer l'essai [= question 3]* » ; « *poser plus de questions sur le texte.* »). Deux réponses seulement suggèrent qu'un barème rendrait l'exercice plus clair pour les élèves.

Un nombre conséquent de réponses relèvent toutefois que les questions aident et sécurisent les élèves. Plusieurs collègues insistent sur les bienfaits de la lecture qu'exige l'explication de texte : elle est formatrice pour l'esprit, pour l'esprit (« *L'apprentissage et la fréquentation des raisonnements passent par la lecture* ») et l'attention ; de plus, « *plusieurs études du post-bac la requièrent* ».

## **Des propositions de remplacement**

Les réponses à cette question sont peu nombreuses (136), mais inventives. Certaines reprennent des propositions évoquées dans la question précédente : adapter l'exercice plutôt qu'en changer, en prenant par exemple modèle sur l'épreuve de STHR, supprimer les questions pour proposer une « *explication de texte classique* » ou encore, pour un petit nombre de cas, se contenter de sujets de dissertation.

La plupart des réponses proposent cependant de nouveaux exercices. Les collègues souhaitent massivement une épreuve orale qu'ils imaginent sous différentes formes. En plus des propositions déjà évoquées pour remplacer la dissertation, on envisage un oral sur les notions du programme, sur un dossier que les élèves auraient préparé pendant l'année ou encore un exercice demandant aux élèves de construire un raisonnement sur la thèse d'un auteur.

Dans la perspective d'une épreuve écrite, plusieurs collègues souhaitent une épreuve plus courte, de deux heures. Certaines propositions sont des variations autour de l'explication accompagnée de questions : il pourrait s'agir d'un texte avec seulement deux questions, l'une de compréhension, l'autre de discussion, chacune sur 10. Un collègue propose aussi de donner un texte avec son problème et sa thèse en demandant aux élèves d'en trouver l'argumentation. Plusieurs suggèrent de donner davantage de « *documents* » aux élèves : amener les élèves à confronter des textes ou des documents, un « *corpus de courts extraits et de documents accompagné de questions permettant de traiter une notion en allant du mot au concept* », « *dossier de synthèse de textes avec essai* », « *un travail autour d'une série de citations* » ou encore l'explication et la discussion d'une citation. D'autres encore proposent des exercices de raisonnement et d'argumentation ou de discussion de problèmes précis.

Plusieurs réponses notent toutefois que le problème n'est pas l'exercice lui-même, mais « *le temps d'exposition à la philosophie* », insuffisant pour former correctement les élèves, à plusieurs exercices qui plus est.

## **L'exercice appelé « composition », introduit à titre expérimental en 2018 dans la série STHR**

### **Un exercice jugé insatisfaisant**

Un certain nombre de collègues répondent qu'ils ne connaissent pas cette nouvelle épreuve, mais d'autres ont eu l'occasion de la tester dans l'année avec des classes de STHR ou à titre d'exercice avec d'autres séries technologiques, certains enfin ont corrigé les épreuves de la série lors de la session 2018 du baccalauréat.

Quelques avis sont positifs : un correcteur est satisfait : « *J'ai participé à sa correction, et j'ai pu constater une nette amélioration* ». Un collègue remarque que ses élèves « *ont bien réussi* » l'exercice, certains considèrent la composition comme une « *propédeutique à la dissertation* ».

Dans l'ensemble toutefois, les avis sont très critiques, à commencer par ceux des correcteurs : « *On ne sait même plus quoi évaluer et avec la vingtaine de questions le temps de correction est doublé* » ; « *Ayant corrigé les épreuves de STHR et enseignant dans cette section, mon avis est fondé et catégorique : la composition est inadaptée et ne saurait se substituer à la dissertation ni être une alternative* » ; « *J'ai été correcteur des STHR l'an dernier. Les candidats écrivent beaucoup en quantité, mais ils répondent à des questions au lieu de poser un problème. C'est un constat d'échec* ». Il est reproché aux questions et consignes d'être trop complexes, d'apporter des « *sophistications inutiles* », mais aussi de reposer sur des présupposés qui ne sont pas nécessairement ceux du cours de l'élève. Plusieurs réponses notent que cet exercice conduit à



une fragmentation de la réflexion qui ne permet pas l'autonomie de la pensée de l'élève, d'autant plus que le travail de réflexion est en fait réalisé par le concepteur du sujet. Certains collègues s'inquiètent d'ailleurs de la difficulté de confection et de correction de ces sujets. Ils déplorent aussi de devoir enseigner un nouvel exercice avec un horaire de seulement 2 heures par semaine, ils réclament un horaire augmenté et « des classes à 25 ». D'autres enfin reprochent à ces aménagements d'épreuve de n'être qu'un moyen d'adapter les exigences et pensent qu'il vaut mieux adapter la notation que les épreuves.

La consultation portait sur le projet de programme présenté le 20 mars, ainsi que sur les épreuves d'examen. Une question a pourtant été réservée à la spécialité « Humanités, littérature et philosophie ». En effet, lors de la dernière enquête de l'APPEP, les programmes n'étaient pas encore connus et la consultation menée par la Dgesco à l'automne ne fut pas sérieuse ; il est même vraisemblable qu'elle n'ait pas été dépouillée. C'était donc la première occasion pour les professeurs de philosophie de s'exprimer vraiment sur la spécialité HLP depuis la publication des programmes et des recommandations de l'Inspection.

Les réponses à la question ouverte : « *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 ?* » ont été remarquablement substantielles. Cela seul témoigne, une fois encore, du besoin des professeurs de philosophie de se prononcer sur un enseignement et un programme dont ils auront la responsabilité à la rentrée prochaine.

Les réactions sont très sévères et les critiques, le plus souvent richement étayées, très vives. Le programme de cette spécialité joue souvent le rôle de repoussoir, ou d'exemple de ce que ne doit pas être l'enseignement de la philosophie.

### **Quelques approbations**

Les rares appréciations positives, moins d'un dixième des réponses, sont le plus souvent lapidaires : « *Je suis globalement favorable à l'introduction de cette spécialité* », « *A priori culturellement intéressant* », « *Enfin une autre façon de faire de la philosophie* », « *C'est une bonne idée de favoriser un travail interdisciplinaire* ». Les rares collègues qui exposent leurs raisons de se réjouir de cette spécialité invoquent trois motifs :

- la nécessité d'un enseignement de culture générale : « *Ouverture très enrichissante pour nous et qui permet à l'élève de se rapprocher progressivement du questionnement philosophique. Une formation qui dispense une culture générale qui manque souvent aux élèves* » ;
- l'intérêt d'un enseignement interdisciplinaire, offrant l'occasion de « *revaloriser socialement les humanités* » ;
- l'introduction de la philosophie en Première : « *Il me semble que c'est une occasion propice pour commencer à faire de la philosophie avant la sacro-sainte terminale* ».

Mais ces appréciations sont le plus souvent assorties de réserves, qui atténuent l'enthousiasme de ceux qui en manifestent le plus. Pragmatiques, certains hésitent à critiquer une spécialité dont « *pour des raisons stratégiques il faut se saisir, pour tenter de faire de la philosophie, comme en EMC* », car « *nos services sont en jeu* ».

### **Une interdisciplinarité qui menace les spécificités disciplinaires et la liberté pédagogique**

La quasi-totalité des réponses qui abordent la question de l'interdisciplinarité en contestent le bien-fondé, au motif principal que « *faire de la transdisciplinarité avant d'introduire à la discipline est une aberration* ».

On s'inquiète du surcroît de travail qu'imposera la nécessité de se concerter avec les professeurs de lettres et dénoncent l'imposition d'un travail en équipe qui limitera la liberté pédagogique. Si certains se réjouissent de travailler avec leurs collègues de lettres, ils sont beaucoup plus nombreux à juger « l'entente problématique ». Certains demandent des HSA, d'autres que les heures d'enseignement en HLP soient pondérées comme en BTS ou en CPGE (1,25 ou 1,5).

### **La réductrice association avec les lettres**

L'écrasante majorité des réponses regrette l'association exclusive avec les lettres, à laquelle on reproche d'ignorer les autres dimensions de la philosophie : « *la philosophie a autant à voir avec les sciences, l'économie, le droit, etc., qu'avec la littérature* ». Ainsi un collègue souligne que « *les enjeux et demandes actuels invitent plutôt à considérer ses liens essentiels avec des disciplines politiques ou scientifiques* ». Un autre, qui se réjouit pourtant de l'introduction d'une « *transversalité des enseignements* », déplore une association qui « *fait croire à tort que la philosophie est une discipline littéraire renforçant ainsi les préjugés dont pâtit notre matière depuis bien longtemps* ».

Certains demandent une spécialité « *purement philosophique* », tandis que d'autres font remarquer qu'elle serait une « *fausse bonne idée* », les élèves susceptibles d'opter pour 10 h en Terminale n'étant pas assez nombreux pour qu'une spécialité ouvre. On y voit une nouvelle preuve de l'absurdité d'une réforme puisque « *cette spécialité ne permet aux élèves ni de se spécialiser en littérature, ni de se spécialiser en philosophie* ». Certains collègues en concluent que la philosophie est particulièrement visée par la réforme.

### **Un programme inadéquat**

Rares sont les collègues chez qui le programme d'HLP trouve grâce. Quelques-uns le trouvent « *riche et intéressant* » et y voient une occasion de « *vivifier la matière* » et « *faire de la philosophie dans un autre cadre, avec d'autres élèves que ceux de l'actuelle série L* ». Mais une écrasante majorité le jugent confus, car « *il ne permet pas aux élèves de percevoir clairement la distinction entre l'approche littéraire et l'approche philosophique* ». Les appréciations sont souvent très sévères : « *méli-mélo prétentieux* », « *gloubi-boulga* », « *fourre-tout chaotique* », « *vaste blague* »... Ainsi lui reproche-t-on son approche historique fondée sur une « *périodisation arbitraire et étrangère à la démarche philosophique* », son caractère « *trop cadré et contraignant* » qui restreint la liberté pédagogique, une « *bibliographie, fût-elle indicative, ridicule de pompe et d'emphase* », de nature à intimider et à décourager à la fois les élèves et les professeurs.

Les collègues qui souhaitent s'emparer d'HLP pour sauver leurs services approuvent généralement les recommandations de l'Inspection, qui « *semblent aller dans le bon sens* », et devraient permettre de « *faire notre tambouille pour en tirer le meilleur par nous-mêmes* ». Mais elles sont peu citées, comme si elles n'étaient pas connues.

### **L'articulation avec l'enseignement commun de Terminale**

Beaucoup remarquent, le plus souvent pour le regretter, que « *la suppression des notions liées au sujet et à l'intersubjectivité* » dans le programme de philosophie est l'effet de la présence du thème du moi dans le programme d'HLP. Mais plus généralement, on constate que pour ne pas empiéter sur le programme de Terminale, il a fallu concevoir une « *approche historique, trop aride pour des élèves de Première* » ; « *artificielle et stérilisante* », elle donnera une fausse idée de la philosophie et ne préparera pas au cours de Terminale et, même, « *risque de jouer comme un repoussoir vis-à-vis de la philosophie en général* ».

On note également que les classes d'enseignement commun de Terminale comprendront des élèves ayant suivi la spécialité en Première, certains l'ayant abandonné, d'autres la poursuivant, et d'autres qui en débiteront l'étude : « *Peut-on avoir les mêmes attentes pour ces profils différents d'élèves ?* »

### **Des épreuves « catastrophiques »**

La nature des épreuves et de l'évaluation focalise les inquiétudes et confirme les effets nuisibles d'HLP sur l'enseignement commun. Tous ceux qui évoquent les épreuves sont unanimes pour en dénoncer l'inanité. HLP apparaît ainsi comme « *beaucoup de travail pour pas grand-chose* ». Les épreuves d'HLP ne seront pas même une préparation à celle de philosophie, car elles « *risquent de donner aux élèves de mauvaises habitudes, inadéquates aux exigences de l'écrit de philosophie en Terminale* ». Les notes obtenues ne donneront aucun repère aux professeurs de CPGE pour évaluer le dossier des candidats : « *les élèves ne seront ni près ni pris pour aller en khâgne* ». La durée des épreuves (1 h de philosophie et 1 h de lettres en Première, et 2 h/2 h en Terminale) est jugée « *désastreuse* » car les élèves s'habitueront à ne pas prendre le temps de la réflexion : « *Peut-on écrire un texte de philosophie en 1 h ?* ». « *Les élèves vont devoir quasiment réciter leurs cours, il va donc falloir faire des cours susceptibles de répondre aux exigences limitées de cette épreuve* ».

On craint enfin un alourdissement considérable de la charge de correction: « *serons-nous mobilisés pour les quatre épreuves? spécialité de Première pour les renonçants, spécialité de Terminale, philosophie de Terminale et Grand oral? sinon à combien va monter le nombre de copies par correcteur?* ».

### **Conclusion**

Finalement, pour la grande majorité des collègues, le programme d'HLP s'avère incapable de résoudre le problème effectivement insoluble auquel ses concepteurs ont été confrontés : « *faire de la philosophie avant d'en faire* », ou encore : « *faire de la philosophie alors qu'il ne s'agit pas de faire de la philosophie* ».

Les inquiétudes qui se font jour à propos d'HLP sont confirmées par la situation d'une collègue qui nous apprend ainsi que les cours d'HLP seront donnés en visioconférence, en différé, si bien que les élèves ne pourront même pas poser de questions au professeur. « *Est-ce l'enseignement que la réforme du baccalauréat et du lycée nous prépare ?* »

## IX- REMARQUES ET SUGGESTIONS

À la fin du questionnaire, sous l'intitulé « Remarques et suggestion », on était invité à ajouter un commentaire libre. Les remarques sont de trois types : une synthèse des réponses faites aux questions précédentes, en mettant l'accent sur les points jugés essentiels ; un élargissement de la question à l'ensemble de la réforme ; des remerciements adressés à l'APPEP. Malgré le caractère général de la question et la longueur du questionnaire, il s'est encore trouvé trois cents collègues pour ajouter des remarques à leurs réponses précédentes.

### **La contestation de la réforme**

La contestation de la réforme continue de s'exprimer, de façon souvent très vive : « *C'est une réforme militaire, à marche forcée, qui est d'autant plus absurde et dénuée de sens qu'elle n'a d'autre mobile que budgétaire* ». Beaucoup dénoncent « *la supercherie* » qui consiste à « *valoriser la philosophie tout en l'enterrant* ». Sont ainsi évoqués le calendrier de l'année de Terminale et le coefficient de l'épreuve qui marginalisent la discipline.

L'introduction de la concurrence entre les spécialités condamne les professeurs « *à se transformer en VRP* » de leur discipline. « *Les professeurs seront immanquablement amenés à séduire élèves et familles pour "vendre" cette spécialité* », ce qui entraînera une « *pression à la hausse sur les notes* ». C'est ainsi le contenu même de l'enseignement qui est compromis : « *On peut s'interroger sur notre capacité à exiger des élèves de la rigueur et des efforts dans un tel contexte* ».

Tel collègue de CPGE littéraire remarque enfin que « *cette réforme risque de fragiliser encore plus notre recrutement. 60 % de mes étudiants sont issus de la Terminale L et la spécialité HLP ne compense absolument pas la réduction à 4 h de l'enseignement philosophique* ». D'autres soulignent les menaces qui pèsent sur les départements de philosophie des universités.

### **La contestation de la méthode**

De nombreux collègues mettent en cause le refus du CSP que le groupe chargé d'élaborer le projet de programme puisse dialoguer avec la profession pendant son travail : « *Les "experts" sont bien entendu respectables, mais leur travail ne peut avoir une chance d'aboutir qu'en tenant compte des observations, réserves et propositions des praticiens* ». D'autres sont plus sévères, considérant « *pathétique que certaines sommités philosophiques aient pu ainsi prêter leur nom (prestigieux ?) à cette mascarade et à s'y compromettre* ».

### **La nécessité vitale du dédoublement dans les séries technologiques.**

Nombreux sont les collègues qui reviennent sur ce point, considérant que c'est l'existence même de l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques qui est en jeu, confirmant et accentuant une tendance qui s'était déjà dessinée dans les précédentes enquêtes de l'APPEP.

### ***La demande massive d'une véritable consultation de la profession.***

Pour de très nombreux collègues, la consultation de l'APPEP est donc enfin l'occasion de se réjouir d'avoir l'occasion de donner leur avis sur le projet de programme. Instruits par la consultation de la Dgesco sur le programme de la spécialité « Humanités, littérature et philosophie », dont les questions n'avaient aucune pertinence et dont les résultats n'ont pas été publiés, ils savent bien que celle qui sera organisée en juin par le ministère, dans des conditions de calendrier plus contraintes encore, ne servira à rien si le projet de publier le programme mi-juillet est maintenu.

## VI- CONCLUSION

Le remarquable succès de la consultation organisée par l'APPEP souligne en creux les défaillances du ministère dans la conduite de la réforme, menée au pas de charge, sans réelle concertation de la profession. Ainsi, les problèmes réels que rencontrent les professeurs dans leurs classes sont ignorés et seront même amplifiés par une réforme qui passe à côté de son objet. Les effectifs des classes, rendus plus hétérogènes qu'aujourd'hui, seront alourdis. La perte des dédoublements en séries technologiques est confirmée. La concurrence entre les disciplines et les professeurs crée une situation nouvelle dans les lycées. Le calendrier et le coefficient marginalisent la philosophie.

Sur le programme lui-même, il convient de limiter le nombre de notions. Il est également urgent de porter une attention accrue à la qualité des sujets de baccalauréat.

Le nombre considérable de professeurs de philosophie qui ont longuement répondu à chacune des questions de la consultation de l'APPEP devrait faire regretter aux réformateurs de ne pas s'être appuyé sur « *l'expertise des praticiens* ». L'APPEP se réjouit d'avoir donné corps aux demandes de la profession, « *en espérant que ceux qui s'occupent des programmes tiendront compte de l'avis de ceux qui doivent les appliquer au quotidien* ».

# 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 heures) 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**

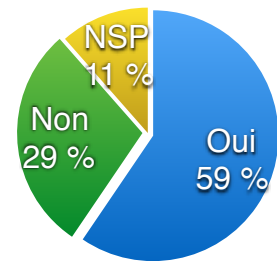
Remarques et suggestions :

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

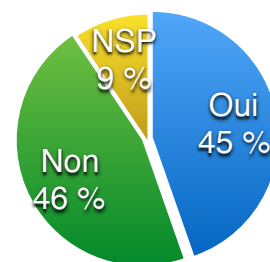
## Annexe 2 : Données chiffrées

### I – Les domaines

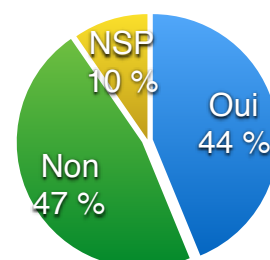
**1.1 Les projets de programmes définissent quatre « domaines » qui ont une double fonction : établir une priorité pour l'étude des notions en cours et délimiter les sujets d'examen. Cette architecture vous paraît-elle pertinente ?**



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

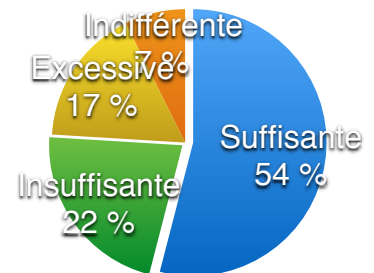


**1.3 La métaphysique absente de l'actuel programme, apparaît dans le projet comme un « domaine ». Cela vous semble-t-il pertinent ?**

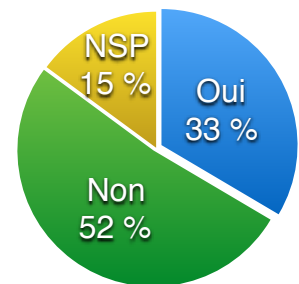


## II – Les notions

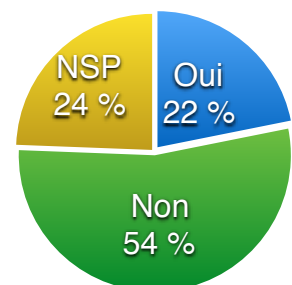
**2.1 Le projet de programme de la filière générale a pris pour référence le programme de ES (4 h) en le faisant passer de 24 notions à 16. Cette réduction du nombre de notions vous paraît-elle...**



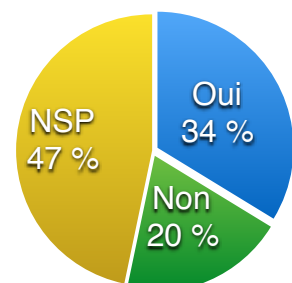
**2.2 Le projet de programme de la filière technologique maintient le même nombre de notions que dans l'actuel programme. Cela vous semble-t-il pertinent ?**



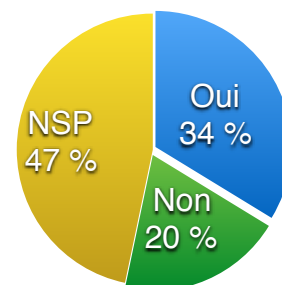
**2.7 Pour la filière générale, les notions vous semblent-elles placées dans les domaines adéquats ?**



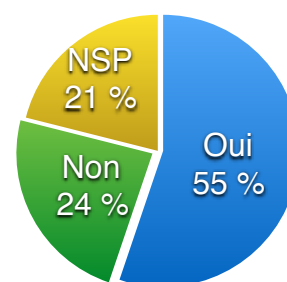
**2.8 Pour le programme de la filière technologique, les notions vous semblent-elles placées dans les domaines adéquats ?**



**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 ?**

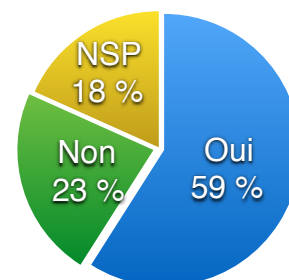


**3.2 Leur nombre est augmenté et certains sont recomposés. Par exemple : passion/action, concept/image/métaphore, devoir/obligation/contrainte, donné/construit, exemple/preuve, contingent/nécessaire, possible/impossible, question/problème, public/privé, objectif/subjectif/intersubjectif, principe/cause/fin,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



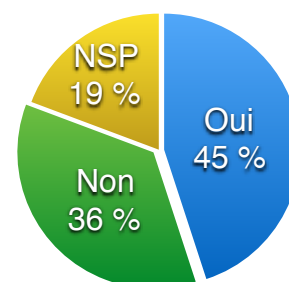
## IV – La liste d’auteurs

**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 ?**

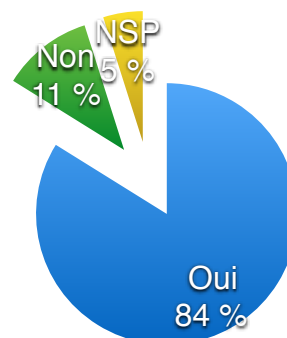


## V – Question générale

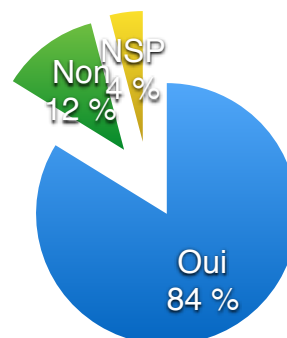
**Au vu de ce qui en a été communiqué, pensez-vous que ces projets de programmes garantissent institutionnellement la liberté philosophique et pédagogique du professeur et rendent possible la formation du jugement critique des élèves ?**



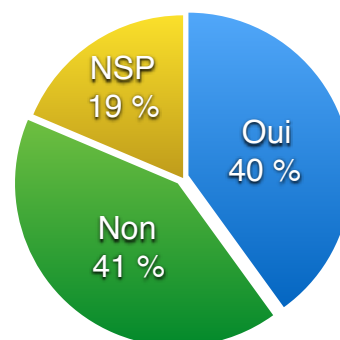
6.1 Pensez-vous que la dissertation soit un exercice adapté ?



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

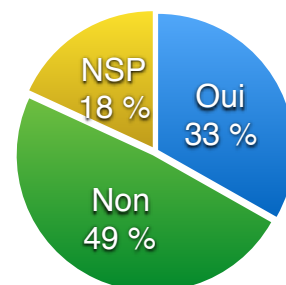


6.5 Pensez-vous que l'épreuve orale du second groupe est satisfaisante sous sa forme actuelle ?

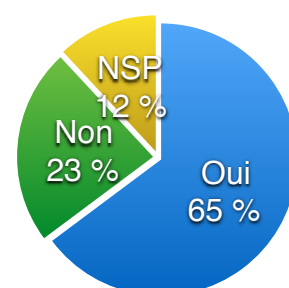




**7.1 Pensez-vous que la dissertation soit un exercice adapté ?**



**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 ?**

