

Inspection générale de l'Éducation nationale

# Etat de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008

Rapport à

Monsieur le Ministre  
de l'Éducation nationale



A handwritten signature in black ink, appearing to be "Loren", is written over a horizontal line.

# **Etat de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008**

Rapport à monsieur le ministre  
de l'Éducation nationale

**Rapporteur** : Groupe de philosophie

**N° 2008-084  
septembre 2008**

# SOMMAIRE

<b>AVERTISSEMENT</b>	<b>5</b>
<b>QUELQUES CHIFFRES</b>	<b>6</b>
Le nombre des professeurs de philosophie	6
Caractéristiques du corps enseignant de philosophie	6
• Statut et qualification	6
• Age	7
• Sexe	7
Répartition académique	8
Surnombres et moyens de remplacement	9
<b>“L’enseignement philosophique”</b>	<b>10</b>
L’exercice du métier selon les classes	10
• Horaires, voies, niveaux	10
• Diversité des classes, différenciation des séries	11
Programmes et objectifs	12
• Une histoire orageuse	12
• Les objectifs de l’enseignement philosophique	13
Pratiques et représentations	16
• Cours magistral et cours dialogué	16
• L’usage des technologies de l’information et de la communication	17
• La conduite du travail des élèves et la correction de leurs travaux, l’évaluation	18
• De quelques représentations récurrentes	18
Quelle philosophie est enseignée?	21
• Liberté pédagogique du professeur et neutralité	21
• Notions et problèmes, leur rapport à l’histoire	21
• Œuvres et auteurs	22
• Tendances philosophiques	23
<b>Les professeurs</b>	<b>27</b>
Recrutement	27
Formation	28
• Formation initiale	28
• Formation continue	29
• Animation pédagogique	29
Conditions de travail	29
Culture	30
<b>Les Élèves</b>	<b>31</b>
Hétérogénéité	31
Comportements, attentes, demandes	31
La culture lacunaire des lycéens	32
Que reste-t-il plus tard de l’étude de la philosophie ?	32
Une visée de l’excellence : à propos du concours général	32
<b>Difficultés et questions</b>	<b>34</b>
Le baccalauréat	34
• Les sujets	34
• La correction	35
• La notation et les notes	35
• La distribution des notes et la nature des épreuves	36
La voie technologique	36
Le problème de la dissertation	37
L’introduction d’un enseignement de philosophie en classe de 1 <sup>ère</sup>	38
<b>Conclusion</b>	<b>39</b>
Réussite de l’enseignement philosophique	39

Les signes d'un renouveau : la croisée des chemins

39

41

## **ANNEXES**

**PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE TERMINALE DES SÉRIES GÉNÉRALES**

41

**PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE TERMINALE DES SÉRIES TECHNOLOGIQUES**

49

**INSTRUCTIONS CONCERNANT LE TRAVAIL DES ÉLÈVES**

54

**LES NOTES DE PHILOSOPHIE AU BAC**

54

Rappel — Données concernant la session 2000 :

54

Données concernant la session 2007 :

54

**DONNÉES STATISTIQUES Sur le corps enseignant**

54

Tableau grade / sexe

54

• France entière

54

• Paris

54

• Créteil

54

• Versailles

54

L'âge des professeurs

54

## AVERTISSEMENT

Le présent *État de l'enseignement de la philosophie en France en 2007-2008*, se voudrait plus qu'une simple description : il devrait d'un côté fournir un diagnostic, repérant et identifiant les difficultés propres à l'enseignement de la philosophie en France aujourd'hui, et esquissant de possibles solutions ; mais d'un autre côté, il voudrait encore être un travail d'histoire de la philosophie au présent, prenant le risque de rendre compte librement de la présence et des effets, sous une forme historiquement déterminée, de la philosophie dans l'institution.

Mais surtout on voudrait, en se consacrant ainsi à la description d'une institution non dépourvue de grandeur, mettre en garde contre tout sentiment de nostalgie : l'enseignement de la philosophie n'est pas une forme de la vie qui aurait vieilli et serait épuisée, ayant donné tout ce qu'elle pouvait donner de meilleur. Dans le contexte d'un renouvellement sans précédent du lycée, l'enseignement de la philosophie peut encore apporter beaucoup et démontrer sa vitalité. Le présent rapport aurait atteint son but s'il y contribuait en mettant en lumière les valeurs qui l'animent et l'expérience d'enseignement qui les fonde.

# QUELQUES CHIFFRES <sup>1</sup>

## Le nombre des professeurs de philosophie

À la question *Combien y a-t-il de professeurs de philosophie en France ?* il n'est guère possible de répondre en avançant un chiffre précis et fiable, car il faudrait s'entendre exactement sur ce qui fait l'objet d'un dénombrement (notamment en tenant compte de la *position*, très variable, des fonctionnaires). Le fichier de la DGRH<sup>2</sup> — qui n'intègre pas la 29<sup>ème</sup> base, mais intègre d'autres données, dont les départements d'outre-mer — affichait 4579 professeurs en novembre 2007. On peut dire raisonnablement qu'il y avait en France (Métropole + DOM), en janvier 2008, environ 4200 professeurs de philosophie exerçant effectivement dans le second degré sur une chaire de philosophie, dans l'enseignement public. Mais en fait on peut estimer à plus de 5000 le nombre des professeurs ayant pour discipline de recrutement la philosophie, notamment si on tient compte de la 29<sup>ème</sup> base (sachant qu'un certain nombre de professeurs qui s'y trouvent affectés n'enseignent pas). Nous ne pouvons prendre en compte, ici, les effectifs de l'enseignement privé, dont il convient, néanmoins, de souligner le rôle et l'importance.

La plupart des professeurs de philosophie enseignant dans le second degré sont affectés en Lycée, où ils enseignent dans les classes terminales. Un peu plus de 700 sont affectés comme TZR<sup>3</sup>, 14 enseignent en section internationale, 40 sont stagiaires en IUFM. Environ 250 sont affectés sur des postes CPGE<sup>4</sup> et enseignent dans les classes préparatoires aux grandes écoles.

Ce nombre, lié à celui des départs à la retraite et aux variations du recrutement, est néanmoins relativement stable, depuis une dizaine d'années.

## Caractéristiques du corps enseignant de philosophie

### • Statut et qualification

Le corps enseignant de philosophie est globalement stable et qualifié.

La quasi totalité des professeurs de philosophie enseignant en lycée sont des titulaires (rappelons que les TZR — qui représentent, il est vrai, presque 15 % de ce nombre — sont des titulaires, même s'ils n'ont pas de poste "définitif"). On ne comptait, à la rentrée 2007, qu'une centaine de contractuels ou vacataires (96 CTEN). Quant au nombre des maîtres auxiliaires, il atteint à peine la quarantaine et il y a 11 adjoints d'enseignement.

En ce qui concerne la qualification, on dénombre 1332 agrégés de classe normale, 224 agrégés hors-classe, 2368 certifiés de classe normale, 165 certifiés bi-admissibles, 227 certifiés hors classe. Enfin, en CPGE, on recense 116 professeurs de chaires supérieures.

Toutefois, l'appartenance à telle catégorie ou à tel corps recouvre une hétérogénéité qui réapparaît si l'on considère le mode d'accès au grade. Si l'on en tient compte, on observera alors que 1182, soit pratiquement la moitié du nombre des certifiés, ne le sont pas par le concours externe<sup>5</sup>, et parmi eux, la plus grande partie l'est par intégration ou listes d'aptitude, non par concours interne (532). De là

---

<sup>1</sup> On trouvera en annexe, l'ensemble et le détail des données chiffrées que nous avons recueillies, extraites des bases — rendues anonymes — de la DGRH, arrêtées en novembre 2007. Un fichier présentant ces données selon un "tableau croisé dynamique" peut être mis à disposition.

<sup>2</sup> Direction générale des ressources humaines, au Ministère

<sup>3</sup> Titulaire sur Zone de Remplacement

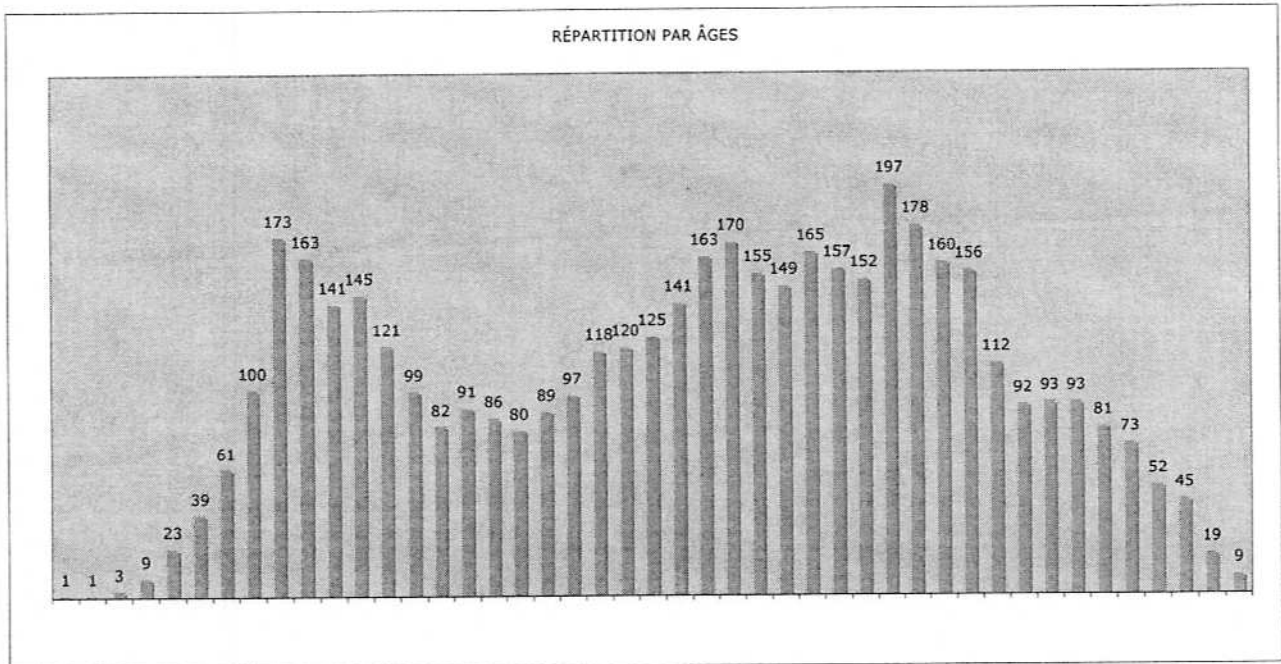
<sup>4</sup> Classes préparatoires aux grandes écoles

<sup>5</sup> On trouvera en annexe les chiffres détaillés des divers modes d'accès au grade.

des différences de type et de niveau de formation qui sont loin d'être négligeables, parmi les professeurs de philosophie.

#### • Age

L'âge<sup>6</sup> des professeurs, et ce qu'on appelle la "pyramide" des âges, sont évidemment en relation avec le recrutement et ses variations, comme avec la démographie. Sur les graphiques, apparaît clairement un premier pic, avec les professeurs nés en 1951, annonciateur de départs à la retraite importants dans les années 2010. Ce pic correspond à "l'ouverture" des concours et aux recrutements massifs des années 70 et suivantes. On ne retrouve un tel pic, annonciateur de retraites postérieures à 2035, que par rapport à l'année de naissance 1974.



*En abscisse : les dates de naissance. Les étiquettes indiquent le nombre de professeurs.*

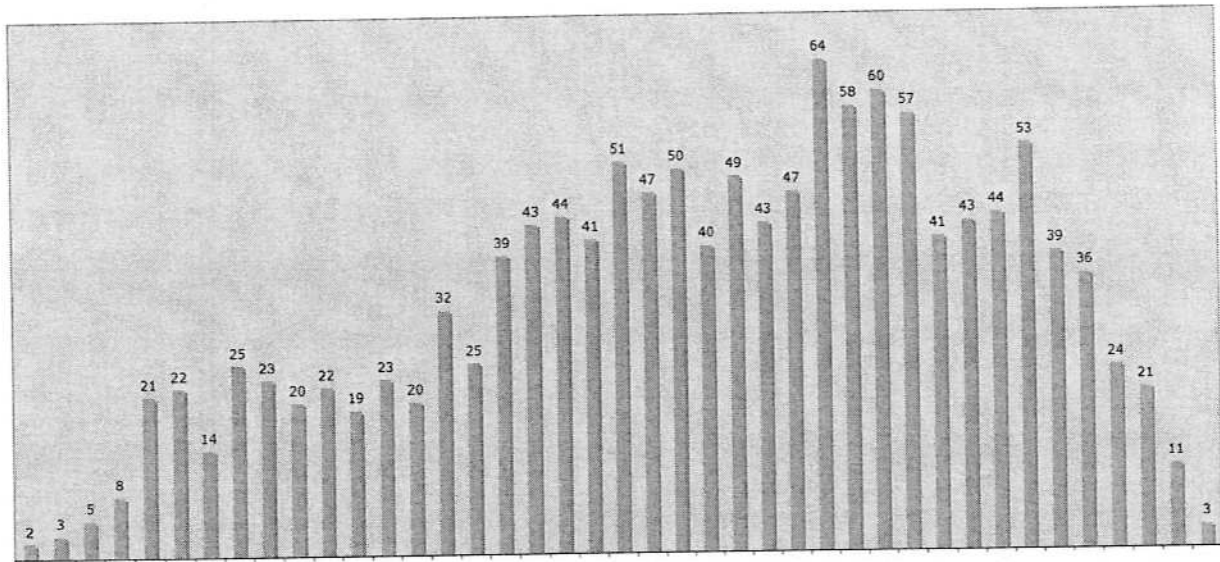
Toutefois cela signifie que le corps enseignant de philosophie est relativement jeune. On constate en effet que, non seulement, un très grand nombre de professeurs de philosophie sont nés après 1950, mais surtout que la masse la plus importante est née entre 1960 et 1977. Le rajeunissement est incontestable. Aujourd'hui, l'âge moyen d'un professeur de philosophie est de 40 ans ; 2271 professeurs (sur 4579) sont nés avant 1968 et 3067 avant 1973, pour 137 seulement nés avant 1950.

#### • Sexe

Par rapport à d'autres disciplines, le corps enseignant de philosophie est encore largement masculin : on compte 2760 hommes pour 1819 femmes. Si l'on considère les professeurs nés après 1967, la proportion glisse faiblement avec 1439 hommes pour 1032 femmes (elle était de 1426 hommes pour 845 femmes chez les enseignants nés avant 1967) : il n'y a eu aucune féminisation notable. Chez les agrégés la proportion est de 854 hommes pour 478 femmes, et chez les certifiés de 1350 hommes pour 1018 femmes. Il faut préciser encore que les professeurs de chaires supérieures sont très largement masculins, la proportion étant de 26 femmes pour 90 hommes. Chez les certifiés, c'est dans les académies d'Ile-de-France que l'on relève les plus fortes proportions de femmes (à Paris, 32 femmes pour 28 hommes ; à Versailles, 97 pour 103, et à Créteil, 80 pour 81).

<sup>6</sup> Voir les données et l'histogramme, plus bas et en annexe.

RÉPARTITION PAR ÂGES (Agrégés CLN)



De ces chiffres, il ne faut pas se hâter de conclure à une résistance à la féminisation propre au corps enseignant de philosophie : beaucoup de facteurs interviennent, les concours de recrutement sont mixtes depuis longtemps, mais il faudrait pouvoir prendre en compte, aussi, les proportions ou disproportions qui existent entre candidats et candidates. Nous proposons donc ces chiffres comme des données de fait, que nous n'avons pas les moyens d'interpréter (si ce n'est en rappelant le constat ancien bien connu selon lequel les grades et fonctions les plus élevés sont, en général, les moins féminisés).

## Répartition académique

En revanche, la répartition académique, ou géographique, des professeurs selon leur grade fait incontestablement apparaître des disparités. Disparités que la philosophie partage, assurément, avec mainte autre discipline, et qui témoignent, s'agissant de la formation et de la qualification des professeurs qui y sont affectés, de ce qui est bel et bien un aspect de l'inégalité entre les académies.

Il y a, pour l'ensemble de la France métropolitaine et des départements d'Outre-mer, un nombre d'agrégés (1332) égal à un peu plus de la moitié (56 %) du nombre des certifiés (2368). Cette proportion varie de manière significative d'une académie à l'autre, en fonction des règles du mouvement et des affectations d'une part, de ce qu'on appelle "attractivité" d'autre part.

Ainsi observe-t-on des chiffres qu'on peut juger surprenants dans la mesure où — semble-t-il — ils ne traduisent pas les mêmes tendances que dans les autres disciplines. En particulier, la fameuse attractivité du sud contre le nord ne semble pas jouer pleinement en philosophie, alors que la force d'attraction de Paris ou de certaines capitales régionales paraît essentielle. Si le rapport du nombre des agrégés à celui des certifiés est considérable, et supérieur à 0,50 à Marseille (0,53), Toulouse (0,58), Bordeaux (0,56), il n'est pas pour autant nettement plus élevé que la moyenne ; il lui est en revanche nettement inférieur à Montpellier (0,29) ou à Nice (0,39). Cet état de choses s'explique peut-être par la relative jeunesse des enseignants de philosophie, qui accèdent moins à ces académies, et demeurent très attirés par la proximité des villes universitaires : les taux les plus élevés étant atteints par des académies réputées moins attractives, mais néanmoins très recherchées, comme Créteil (0,89 - autrement dit 143 agrégés pour 161 certifiés!), Versailles (0,94), Lyon (0,79) ou Amiens (1,21) ; Paris ne cesse pas d'être attractif avec 0,97 ; les taux en revanche les moins élevés se trouvant dans d'autres académies : il n'y a pas beaucoup d'agrégés à Limoges, et guère davantage dans les départements d'Outre-mer.



Cette disparité n'a pas forcément les effets qu'on lui prête. Ainsi, la présence d'agrégés jeunes et nombreux à Créteil ou à Versailles est un atout incomparable, et de même pour des académies aux élèves parfois difficiles comme Amiens.

La répartition des chaires supérieures reproduit celle des classes préparatoires aux grandes écoles. On vérifie par là la présence d'un réseau homogène, sans disparités notables.

## **Surnombres et moyens de remplacement**

Malgré une situation à chaque fois singulière dans les académies, malgré le caractère volatile de ces données et la difficulté de parvenir à des estimations fiables qui, en tout état de cause, ne sauraient être généralisées, on peut affirmer qu'à la rentrée 2007, il n'y avait aucun "surnombre" en philosophie. Ce qui n'était pas forcément le cas les années précédentes.

L'ensemble des TZR sont occupés (et occupés, comme il se doit, à des tâches d'enseignement) dans la quasi totalité des académies, et dans les quelques académies où il y a encore des TZR inoccupés, c'est dans une proportion qui correspond à peine aux besoins de remplacement prévisibles. C'est pourquoi il a parfois fallu recruter des contractuels ou des vacataires. Globalement, sur le plan des moyens de remplacement, on peut dire que la situation est tendue : une cinquantaine de TZR inoccupés, ce chiffre est notoirement insuffisant pour assurer les remplacements. On est très loin des 6 % sur lesquels on s'accorde, d'autant que parmi les TZR inoccupés, un nombre important de professeurs ne peuvent, pour diverses raisons, être mis devant des classes.

# “L’ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE”

## L’exercice du métier selon les classes

### • Horaires, voies, niveaux

La philosophie est enseignée dans les voies générale et technologique de notre enseignement secondaire, selon un horaire hebdomadaire différent dans chaque série. Cet horaire est de 8 heures en série L, 4 heures en série ES et 2 + (1) heures en série S. Dans la voie technologique, la philosophie est enseignée dans chaque série à raison de 2 heures hebdomadaires (dont une dédoublée). Deux exceptions : la série STI-AA bénéficie de 3 heures (dont 2 dédoublées) ; aucune des 2 heures de la série Hôtellerie n’est dédoublée.

Notons enfin que la philosophie a été enseignée, pendant quelques années, en Terminale de Bac pro, dans un nombre important de lycées professionnels, notamment dans les académies de Nantes, de Montpellier et de Reims<sup>7</sup>.

Dans les classes préparatoires aux grandes écoles, après le baccalauréat, la philosophie est largement enseignée. C’est un point très important dans la mesure où ces classes, implantées dans les lycées et dont les enseignants proviennent pour l’essentiel du second degré, contribuent à orienter vers l’excellence l’ensemble des autres enseignements, et ce sans avoir à répondre de l’accusation d’élitisme, grâce à un système de mieux en mieux adapté de recrutement et d’orientation des élèves, en particulier boursiers.

La philosophie y est enseignée, principalement, dans les préparations littéraires, scientifiques et commerciales, dispensées sur deux ans.

Dans les classes préparatoires commerciales, la philosophie se partage, avec le français, les 6 heures d’enseignement de la *Culture générale*, à raison de 3 heures par semaine, en première et en seconde année. Le programme de seconde année est un programme de notions, renouvelable chaque année. Un programme plus large, permanent, s’applique en 1<sup>ère</sup> année.

Dans les classes préparatoires scientifiques, la philosophie est enseignée, à raison de deux heures par semaine, au titre du *Français-Philo*. Le programme, renouvelé chaque année par moitié, comporte deux thèmes associés chacun à trois œuvres.

Dans les classes littéraires, qui préparent notamment aux ENS (Lettres-Sciences humaines à Lyon et rue d’Ulm, concours L et B), la philosophie est enseignée, en première et en seconde année, avec des horaires spécifiques importants (allant de 4 à 6 heures en tronc commun, la spécialité pouvant ajouter, en seconde année, de 3 à 6 heures, selon les écoles préparées). Dans le cadre d’une Banque d’épreuves littéraires commune, des “objectifs de formation” ont été définis en juillet 2007.

Précisons encore que la philosophie est présente dans les référentiels d’un certain nombre de BTS, relevant des Arts appliqués et préparés dans les lycées offrant cette spécialité. C’est là un exemple remarquable d’un travail à la fois pleinement philosophique et parfaitement intégré à un cursus technique très pointu.

Dans chaque cas, l’enseignement de la philosophie s’intègre à des préparations très différentes, relevant de finalités également très différentes. Mais dans chaque cas cet enseignement conserve et illustre les exigences majeures d’un enseignement qui se veut *philosophique*.

---

<sup>7</sup> Voir le rapport des Inspections générales : *L’enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel*, Évaluation du dispositif mis en œuvre dans l’académie de Reims (Philippe Forstmann, IGAENR et Alain Séré, IGEN) - Avril 2007.

### • Diversité des classes, différenciation des séries

L'enseignement dépend également beaucoup, naturellement, des types de classes, ou des séries dans lesquelles il est dispensé.

#### *La série L*

Malgré la lente dégradation, au moins quantitative, qui affecte cette série, cette filière jouit encore, auprès des professeurs, d'une faveur qu'elle tient de son passé. Héritière de la classe de "philosophie", classe à 8 heures, elle assure pour l'enseignant de philosophie un service équilibré, avec peu de classes, et l'horaire important permet un travail régulier et approfondi. Le problème est que la motivation des élèves n'est plus toujours au rendez-vous : ayant perdu leur prestige et paraissant fournir peu de débouchés, ces classes se vident et deviennent dans certains cas le lieu d'une orientation négative. Les professeurs se plaignent ainsi, assez souvent, d'une faible réactivité de leurs élèves. C'est désormais seulement dans quelques établissements "réputés", de centre-ville, que l'on trouve encore des possibilités de travail remarquables qui apparaissent comme des privilèges. Pour le reste, on doit déplorer la quasi disparition de ces classes.

On pourra consulter, ci-après, le tableau statistique des effectifs du second degré.

#### *La série ES*

De cette série, il n'y a pas grand chose à dire, concernant la philosophie : elle comporte un horaire encore substantiel et recueille une partie importante des élèves qui ont renoncé à aller en L, mais n'ont pas choisi ou pas été acceptés en S.

#### *La série S*

La désaffection dont est l'objet la série L entraîne, de la part des professeurs de philosophie, un regain d'affection pour l'enseignement dans les séries S, naguère dédaignées. Les effets d'une orientation presque constante, joints à la sélectivité de beaucoup d'établissements, concentrent dans ces classes les élèves qui ont, depuis le début de leur scolarité, un parcours de réussite. Les professeurs de philosophie trouvent ainsi, avec ces élèves, l'occasion d'un enseignement solide et gratifiant. Le seul motif d'insatisfaction est l'horaire, fort étroit (2+1). Profitant du flou volontaire d'une déjà ancienne circulaire de rentrée, certains professeurs insistent auprès de leurs chefs d'établissement pour obtenir 4 heures en classe entière, en refusant le dédoublement. Il est vrai que la sélectivité de ces classes peut y inciter, dans certains établissements.

#### *Les séries technologiques*

C'est tout le contraire à quoi on assiste dans les séries technologiques. Là, en dépit d'un horaire encore plus étroit, le dédoublement est vécu comme une bouffée d'air, et tous reconnaissent qu'il est pédagogiquement indispensable.

Parler, dans ces sections, d'hétérogénéité des élèves est un euphémisme, encore qu'il faille distinguer entre les diverses séries et spécialités. Tous les professeurs conviennent qu'on peut travailler avec les classes de STG, que les classes de ST2S sont souvent attachantes, mais que les STI sont très difficiles (si l'on met à part les STI-AA qui bénéficient d'un horaire particulier et qui accueillent le plus souvent des élèves motivés). Malgré des conditions de travail extrêmement difficiles, on se plaira à relever un certain nombre de belles réussites. Au prix d'un investissement épuisant et d'une dépense morale considérable, beaucoup de professeurs parviennent incontestablement à intéresser une large partie de leurs élèves, mais il faut bien reconnaître que, en ce qui concerne les productions des élèves ou leurs travaux, les résultats demeurent décevants.

Répartition des élèves du second cycle général et technologique par sexe et par série à la rentrée 2006  
(France métropolitaine + DOM, y compris EREA) :

Séries	PUBLIC			PRIVÉ			PUBLIC + PRIVÉ	
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	TOTAL	% FILLES
S	65936	58117	124053	18378	14406	32784	156837	46,2
L	9074	38033	47107	2348	8492	10840	57947	80,3
ES	27544	50321	77865	9493	13570	23063	100928	63,3
STI	33404	3069	36473	4957	677	5634	42107	8,9
STG	29035	42786	71021	7236	8034	15270	87091	58,4
STL	2662	3588	6250	679	886	1 565	7815	57,2
SMS	807	14863	15670	565	8533	9098	24768	94,5
TMD/HOT	1311	1111	2422	265	229	494	2916	46
BREVET DE TECHNICIEN	1 135	751	1886	104	168	272	2158	42,6
<b>TOTAL Terminales</b>	<b>170900</b>	<b>212639</b>	<b>383547</b>	<b>44025</b>	<b>54995</b>	<b>99020</b>	<b>482567</b>	<b>55,5</b>

Source : Les élèves du second degré, *Repères et références statistiques* - édition 2007 - n°119.

### *Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)*

Quelle que soit la classe considérée, c'est un enseignement lourd, mais presque toujours gratifiant. Lourd parce que, en général, il porte sur un programme renouvelé au moins en partie tous les ans et qu'il faut traiter dans le stress du concours. Mais gratifiant parce que, si le niveau des élèves est parfois inégal, les efforts des professeurs ne paraissent jamais vains. Et ils ne le sont pas, y compris à l'égard des élèves qui n'intègrent pas une école, mais réussissent leurs études. Ajoutons que cet enseignement n'est pas moins formateur pour les professeurs eux-mêmes, sans cesse occupés à étendre leur culture et à parfaire leur formation. Dans ce type de classe, en outre, les professeurs se connaissent et échangent volontiers entre eux, y compris sur le plan national.

## Programmes et objectifs

### • Une histoire orageuse

Les programmes actuellement en vigueur dans le second degré, pour la voie générale, sont ceux de 2003<sup>8</sup>. Dans le monde de la philosophie, ils évoquent un conflit sans merci. Cette guerre — le mot n'est pas déplacé — a ce caractère étrange qu'elle demeurera toujours incompréhensible à tout observateur extérieur. La querelle portait, si l'on s'en tient à ce qu'avançaient les protagonistes, sur la nature philosophique ou non du programme et sur la liberté du professeur.

<sup>8</sup> Les programmes de 2003 sont ceux de la voie générale; il faut y ajouter ceux de 2005, qui les reprennent largement et en restent très proches, pour la voie technologique. Ces programmes sont parus, respectivement, dans les BO n° 25 de juin 2003 et n° 7 hors-série de septembre 2005. On les trouvera en annexe.

Le programme dit “Renaut” (du nom du professeur d’Université, président du Groupe d’experts, qui en avait piloté la conception), dont le retrait était demandé, avait été promulgué par un arrêté du 5 juin 2001<sup>9</sup>. Ce programme avait ainsi brièvement succédé au programme devenu traditionnel de 1973. Il s’agissait également d’un programme de notions (assorties de quelques “questions d’actualité”) complété par une liste d’auteurs. Un effort considérable avait été fait pour réduire son étendue, et garantir une certaine détermination (en proposant des couples ou des associations de notions). Ce programme, accusé de supprimer la liberté du professeur et de ne pas être “philosophique” en ses attendus, vivement critiqués, fut retiré peu après par le Ministre, dans un souci d’apaisement. Ce sont donc d’autres programmes qui furent préparés et publiés en 2003, la lettre de mission stipulant qu’ils devraient s’efforcer de concilier la nécessité d’une détermination et l’exigence de la liberté du professeur.

Les nouveaux programmes finalement promulgués en 2003 et dont la rédaction fut pilotée par M. Michel Fichant comportent, eux aussi, un nombre réduit de notions (tandis que la liste d’auteurs est modernisée et augmentée). Ils proposent, pour concilier détermination du contenu et liberté du professeur, de substituer aux couples de plus larges possibilités d’associations, encadrées par une présentation en tableau, laissant ainsi au professeur l’initiative et la responsabilité des ses problématiques.

Rédigés selon les mêmes principes, les programmes des séries technologiques virent le jour un peu plus tard, en 2005.

#### • Les objectifs de l’enseignement philosophique

Les programmes de 2003, comme ceux de 2005 pour la voie technologique, mentionnent explicitement deux objectifs pour l’enseignement de la philosophie. C’est là une démarche assez nouvelle. Traditionnellement et jusque dans un passé récent, tout en marquant une certaine réticence à utiliser ce vocabulaire, les responsables de l’enseignement de la philosophie au Ministère revendiquaient volontiers l’inutilité de la philosophie et se contentaient, lorsqu’ils répondaient à la question *À quoi sert la philosophie ?* de faire référence, en citant Kant, aux “fins suprêmes de la raison humaine”. En clair, cela assignait à la philosophie l’étude désintéressée de ce qu’il est convenu d’appeler “les grands problèmes”.

Le ton des programmes de 2003 est plus scolaire. Ces programmes assignent bel et bien à l’enseignement de la philosophie deux objectifs : “L’enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l’accès de chaque élève à l’exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale.”

Le contexte montre également que le désintéressement n’est plus en vue, mais surtout, à côté de l’affirmation claire que ces objectifs concernent tous les élèves (“chaque élève”), affirmation qui consomme la rupture de l’enseignement de la philosophie avec certaines traditions plus ou moins élitistes, ce programme ajoute que “ces deux finalités sont substantiellement unies”, résumant par là, en une formule puissante, l’esprit même de l’enseignement *philosophique* en France. Et il est légitime de penser que, quelles que soient les formes institutionnelles que puisse prendre l’enseignement de la philosophie, c’est à cette condition seule, mais indispensable, qu’il est fondé à se dire philosophique. Aussi bien, quels que soient les clivages qui séparent les professeurs, il semble que cette exigence traduit une valeur qui leur est commune à tous.

---

<sup>9</sup> À titre documentaire, on trouvera également le texte de ce programme en annexe (Encart B.O. n°28 du 12-7-2001).

Et il est vrai que si un enseignement peut prétendre au qualificatif de *philosophique*<sup>10</sup>, c'est bien lorsqu'il satisfait à la double condition de transmettre un contenu (sur lequel on ne saurait polémiquer et que le programme désigne comme "culture philosophique") et de produire une appropriation vive de ce contenu (qui se déploie comme "exercice réfléchi du jugement"<sup>11</sup>). Certes, c'est là sans doute une exigence pédagogique de toute discipline, qui prétend toujours, plus ou moins, avoir à mettre en place une construction du savoir transmis. Aucun savoir n'est jamais seulement transmis. La philosophie, selon cette tradition où notre enseignement trouve son identité, a simplement le privilège de ne pouvoir faire autrement que de passer par cette construction (tant la démarche apparaît plus essentielle encore que les résultats), mais aussi de pouvoir exemplairement maîtriser ce passage, qui, en procédant intérieurement de l'ignorance au savoir, donne tout son droit à l'autonomie et fait le sens de l'exercice même du jugement.

Ainsi l'enseignement philosophique est-il un enseignement où *quelque chose* est enseigné, à savoir, avec l'exercice du jugement, dont elle est indissociable, une culture philosophique. Le programme l'affirme nettement et il faut le rappeler avec vigueur : l'enseignement philosophique n'est pas l'enseignement vide de l'autonomie. Il convient donc de caractériser comme une dérive la pratique heureusement peu fréquente, qui, au nom du caractère philosophique de l'enseignement, s'imaginerait pouvoir se dispenser de donner à acquérir des connaissances ! L'enseignement philosophique est un enseignement de la philosophie. Certes, il faut convenir qu'il y a là une difficulté qui appelle une clarification, car, ce contenu — la philosophie, ou la culture philosophique — est bel et bien ce dont l'appropriation implique un passage par l'histoire de la philosophie, dont l'étude n'est pas un objectif en elle-même. Or celle-ci est à la fois ce par quoi on soutient quelquefois que notre enseignement se distingue de celui qui est dispensé dans un certain nombre de pays européens ou étrangers, en s'autorisant d'une attitude de refus à l'égard de ce qu'on appelle "histoire des idées" — et aussi, pour notre propre enseignement, un problème, qui n'est pas forcément résolu autant qu'on veut bien le dire. Car il faut bien *en passer*, nous aussi, par l'histoire de la philosophie tout simplement parce qu'il n'est aucun contenu réel, ou réellement élaboré, qui soit donné en dehors de cette histoire, parce qu'elle est ce qui porte toute culture philosophique instruite. Mais ce qu'on veut dire, en concevant la culture et l'exercice du jugement comme substantiellement unis, c'est que, si assurément il n'y a pas d'exercice vide du jugement, l'étude de l'histoire de la philosophie ne saurait pas davantage être une étude extérieure des idées. Il s'agit de se les approprier, et si cette tâche ne consiste pas à *feindre* qu'elles sont vraies — opération trop évidemment fictive —, il reste cependant un certain horizon de vérité, qui tient peut-être à ceci que l'on s'efforce bel et bien de penser ces idées pour ce qu'elles annoncent, si bien que cette culture et ces idées sont prises profondément au sérieux en leur sens, et non reconduites au statut d'effets, dans un dispositif étranger, ce dont se contenterait peut-être — mais pas nécessairement toujours — le simple historien des idées.

Cette appropriation de l'histoire de la philosophie, sa récollection dans le véritable exercice du jugement est le travail philosophique constitutif du geste d'enseigner dans son rapport à la mémoire de notre culture : toutes ces représentations passées retrouvent vie, retravaillées dans le souffle d'un jugement vivant.

C'est donc en ce sens que l'on répète souvent que, par opposition à un programme d'*histoire de la philosophie*, le programme de l'enseignement philosophique français est un *programme de notions*, et que l'on s'y affirme attaché par dessus tout. Mais les notions du programme ne sauraient pour autant être traitées séparément : elles doivent être investies dans leur union substantielle avec des tex-

<sup>10</sup> On s'étonne parfois d'un tel usage de l'adjectif, en effet singulier. Il a pour fin de bien marquer cet aspect d'appropriation vive. Mais cela ne doit pas faire oublier le contenu : il s'agit bel et bien, malgré tout, d'un enseignement de la philosophie.

<sup>11</sup> Cette formule mérite attention. L'exercice *autonome* du jugement est un objectif d'à peu près toutes les disciplines, y compris bien sûr la philosophie. Il s'agit pour l'élève d'accéder à l'autonomie. Parler d'exercice *réfléchi* du jugement ajoute beaucoup, puisque c'est renvoyer à une dimension de retour critique de la pensée sur elle-même qui est propre à la philosophie.

tes philosophiques des auteurs du programme<sup>12</sup>. Le jugement ne s'exerce pas hors de toute culture — et réciproquement, l'étude des textes trouve son sens dans celle des notions, ce qui veut simplement dire non pas que les textes traiteraient le programme, mais que leur étude ne saurait être seulement historique, que la culture n'est pas à elle-même sa propre fin, mais qu'on en attend quelques lumières sur les problèmes philosophiques que nous nous posons. Répétons le, l'enseignement philosophique français ne récuse pas l'histoire des idées, mais seulement l'histoire des idées *séparée* de l'exercice du jugement. En cela, il ne faut pas exagérer la différence avec d'autres pays, où l'étude des textes et le savoir historique ne proscrivent pas nécessairement la réflexion.

Il faut bien reconnaître, maintenant, que ce principe remarquable de l'unité substantielle de l'étude des textes et des notions donne lieu parfois à une compréhension tout à fait contraire à l'esprit du programme lorsque, pris unilatéralement, on réduit en quelque sorte l'étude des textes à celle des notions, ou inversement. Ce sont là deux écueils aussi dangereux, quoiqu'opposés : que l'on s'autorise à considérer le texte comme le simple argument introductif de l'étude d'une notion, en le dépouillant de son épaisseur historique propre, ou, au contraire, oublieux de la notion, de sa dimension problématique propre, enfermant alors le texte dans un tissu purement doxographique. Chacun a en tête ces caricatures d'enseignement philosophique où, selon une problématique désolante, se succèdent en un défilé insensé les figures des philosophes, de l'Antiquité à nos jours. Fort heureusement, ce sont là des caricatures. Même si la chose est plus facile à dire qu'à faire, la plupart des professeurs savent éviter chacun de ces écueils. C'est sur ce point, du reste, que devrait porter l'essentiel de l'effort de formation.

En réaffirmant talentueusement ces principes, les programmes de 2003 ont incontestablement contribué à la prise de conscience des valeurs dans lesquelles se reconnaît, aujourd'hui, l'enseignement philosophique français, et le texte de présentation de ces programmes joue assurément le rôle d'une déclaration fondatrice ou refondatrice forte. Il reste cependant que, même si ce programme a été accepté par tous et si chacun se l'est dûment approprié, il se pose en fait à la façon d'une charte qui dit le sens et la valeur, qui donne l'orientation, mais qui ne dit pas ce qu'est, dans les faits, l'enseignement qui s'en réclame. Non seulement, d'une part, les pratiques se développent pour elles-mêmes et donnent parfois lieu à des dérives, mais surtout, d'autre part, si ces programmes ont su en effet heureusement rassembler et pacifier, c'est aussi parce qu'ils ne considèrent pas — et ce n'est pas leur rôle ! — les problèmes qui continuent de se poser, concrètement, aujourd'hui, à l'enseignement de la philosophie — problèmes qui divisent profondément les professeurs, tant sur le diagnostic que sur les remèdes —.

---

<sup>12</sup> En ce sens, et quoi qu'on en dise, le programme actuel n'est pas, en toute rigueur, uniquement un programme de notions. Mais il est vrai aussi, et surtout, en sens inverse, qu'il n'est pas non plus un programme "d'histoire des idées" (pour désigner ainsi l'épouvantail que l'on forge par opposition) puisque "l'union substantielle" de l'étude des notions et des œuvres écarte toute étude extérieure de celles-ci.

## Pratiques et représentations

### • Cours magistral et cours dialogué

L'enseignement de la philosophie prend presque toujours la forme d'un cours, ou plus exactement d'une classe, en ce sens que le travail autonome est très peu fréquent.

Mais le cours peut lui-même prendre diverses formes. En fait, le programme, en invitant non seulement à problématiser les notions, mais surtout à les organiser selon un ordre déduit d'une association entre elles telle qu'en surgisse une problématique, invite chaque professeur à produire un cours qui soit le sien, en ce sens. Le cours de philosophie, ainsi compris, n'est donc pas la succession de chapitres traitant successivement les notions du programme, mais une construction spécifique traduisant telle ou telle façon de problématiser les notions, interrogées différemment selon les articulations travaillées. Dans certains cas, on a affaire véritablement à une œuvre remarquable et l'entreprise force le respect, ou bien, plus communément, c'est une construction acceptable, mais qui en vaut une autre. Il est vrai que ce type de cours, qui interprète ainsi certaines dispositions du programme, n'est pas outre mesure répandu. S'il paraît excessif de demander autant à un travail qui doit demeurer scolaire, il faut au moins reconnaître qu'il témoigne d'une exigence estimable. Rappelons simplement que, en fait, ce qui découle raisonnablement du programme est une obligation non pas d'originalité, mais de présence de la pensée à elle-même, travail proprement philosophique qui ne saurait être au delà des forces d'aucun professeur.

En fait, ce qu'on rencontre lorsqu'il y a un *cours suivi* (ce qui n'est pas toujours le cas : beaucoup d'enseignants se contentent de traiter le programme en proposant des leçons successives sur ses diverses notions), c'est généralement le souci d'une organisation cohérente, d'une progression et d'un fil conducteur. Les professeurs ne prétendent pas, ce faisant, faire surgir une problématique originale et ils ne s'interrogent pas à l'excès sur les associations de notions qu'ils proposent. Quelle que soit la forme retenue, dans tous ces cas, on a affaire à un cours *magistral*, prononcé devant les élèves. Et la plupart du temps, c'est un cours magistral "au bon sens du mot", pour reprendre l'expression significative dont se servent parfois les inspecteurs territoriaux : autrement dit, un cours prononcé et assumé par le professeur, mais qui tolère les questions et interventions des élèves, voire leurs objections. Ce cours s'adapte à la classe et au niveau des élèves, et le souci de s'en faire comprendre est premier.

C'est du reste ce souci de se faire comprendre qui conduit au *cours dialogué*. Paradoxalement, on peut en dire à peu près la même chose que du cours magistral. Car si le cours dialogué laisse, parfois généreusement, la parole aux élèves, il n'est pas pour autant dépourvu de construction ou d'ordre, et les professeurs qui le pratiquent en maîtrisent totalement la conduite et le cheminement, mais encore savent parfaitement où ils vont et ce qu'ils entendent faire comprendre à leurs élèves. On ne doit pas confondre le cours dialogué avec le débat ou le simple dialogue à bâtons rompus, pratiquement inexistant dans les séries générales. Le fait qu'il soit dialogué n'empêche pas le cours d'être un cours. Simplement, le soin de laisser construire les choses par les élèves, de les laisser trouver, en les aidant ou les guidant plus ou moins, ralentit considérablement le rythme de la progression, sans que le gain en compréhension soit toujours corrélativement conséquent. Il en va du cours dialogué comme du cours magistral : il en est de remarquablement réussis, il en est de moins convaincants, dans la même proportion.

Le plus souvent les professeurs alternent les deux façons de faire cours, selon les cas. Comme ils le font aussi pour les moments de dictée et ceux de libre débat<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Le cours dicté est interdit depuis le début même du siècle dernier. Sans aller jusqu'à dire qu'il n'en existe pas, cela n'a rien à voir avec le fait, parfaitement légitime, de dicter certaines choses aux élèves. Non moins que de leur demander, à de certains moments, de ne pas prendre de notes, mais...d'écouter.



Cette typologie, qui s'en tient aux pratiques des professeurs, pourrait naturellement s'enrichir d'une autre démarche, qui partirait, non de la description des manières de faire des enseignants, mais de l'examen des acquis de leurs élèves, entendus comme *ce qu'un enseignement permet d'acquérir*. Il s'agirait alors moins de dégager des types de pratiques pour eux-mêmes, que de déterminer dans quelle mesure ces pratiques sont orientées, ou non, par le souci de faire acquérir aux élèves connaissances et démarches, et d'évaluer ces acquis<sup>14</sup>.

#### • L'usage des technologies de l'information et de la communication

L'usage des TICE dans l'enseignement de la philosophie se caractérise par une grande modestie, faite pour une part de résistances et de méconnaissance. À côté d'une masse importante de professeurs qui font usage, pour eux-mêmes, du traitement de texte, et, moins fréquemment, de l'Internet et du courrier électronique, seule une poignée d'isolés en fait un usage pédagogique, dans la classe. Et encore cet usage, ou plutôt ces usages sont-ils anarchiques, désorientés, d'intérêt très inégal.

À l'heure actuelle, le seul usage des TICE à être un tant soit peu pratiqué est un usage d'ordre documentaire ; la recherche sur la Toile est un outil, qui économise d'autres types de recherche, mais sans effet sur l'enseignement comme tel. C'est sans doute cette extériorité relative par rapport à la pédagogie et au contenu de l'enseignement qui lui épargne trop de résistances et fait que, peu à peu, malgré tout, il devient ordinaire. Et il est vrai qu'en philosophie, on ne conçoit pas d'utiliser des logiciels ou des didacticiels qui paraîtraient à la plupart misérables ou contre-productifs (comme des QCM, des jeux ou des protocoles puérils de dialogue avec l'ordinateur). On ne dispose pas, et on n'imagine pas, comme c'est le cas dans certaines disciplines (mathématiques ou SVT, par exemple), des logiciels entrant vraiment dans la pédagogie et proposant, par le biais de modélisations, des ouvertures pédagogiques incontestablement remarquables. Il en résulte, de la part des professeurs de philosophie, des réticences bien identifiables : d'une part à l'endroit de productions logicielles commerciales qui paraissent infantiles eu égard à la prétention de la philosophie d'apprendre à penser ; et d'autre part, non sans désarroi, à l'endroit de l'invasion, sur la Toile, des sites d'aide aux élèves (qui ne font guère mieux que du documentaire, quant ils ne se disqualifient pas en publiant des corrigés « clé en mains » !), sites dont l'existence est fort mal vécue par la plupart des professeurs qui y voient une concurrence déloyale et, de surcroît, de qualité déplorable. Observons que même dans les cas où la qualité des produits est excellente, le résultat reste déplorable puisque l'élève se trouve dans une position de fraude et demeure, de surcroît, extérieur à son travail.

Est-ce à dire que décidément l'enseignement de la philosophie ne saurait faire usage des TICE ? Il nous semble que, tout au contraire, il lui appartient de montrer une voie nouvelle : non pas celle de l'utilisation de logiciels ayant pour fonction d'aider à l'acquisition d'un contenu de connaissance, mais plutôt celle de l'ouverture à des pratiques rendues possibles par les seules TICE et permettant à l'enseignement de la philosophie de trouver et de produire l'élément spécifique propre à son développement. Les TICE procurent alors non pas un outil permettant l'acquisition de contenus proprement philosophiques, mais bel et bien un espace propice à l'acquisition et à la formation, chez les élèves, d'une démarche et de compétences proprement philosophiques. Cette voie, à la fois pédagogique et philosophique, serait celle du travail des formes et possibilités techniques de la communication permises par les réseaux numériques<sup>15</sup>, bien sûr, mais aussi celle des possibilités offertes par la maîtrise des technologies d'usage quotidien (courrier électronique, possibilités de travail méthodique de l'écrit par le biais des traitements de texte, etc.).

<sup>14</sup> C'est là un thème de travail du groupe de philosophie de l'inspection générale, qui devrait donner lieu, prochainement, à un rapport.

<sup>15</sup> C'est le bureau STSI C1 du Secrétariat Général du Ministère qui a la responsabilité du développement de ces usages.

### • La conduite du travail des élèves et la correction de leurs travaux, l'évaluation

L'apprentissage des élèves ne saurait être purement passif ni consister exclusivement à assister aux cours. On attend donc des productions de la part des élèves. Ce qu'elles sont, et ce qu'il y a à conclure de ce qu'elles sont, c'est ce dont nous parlerons plus bas, dans le chapitre consacré aux élèves.

Le travail des élèves — car c'en est un — est organisé en fonction du rythme de la classe et de l'année scolaire. Une circulaire, donnée en Annexe, en précise les modalités prescrites. Les copies des élèves s'inscrivent dans une progression qui doit permettre, peu à peu, de maîtriser l'exercice considéré. Il importe donc que la correction, qui demande beaucoup d'attention de la part de l'enseignant, soit conduite par rapport à cet objectif : pratiquement tout au long de l'année, la notation est, comme on dit, formative, visant moins à évaluer un niveau, qu'à accompagner un mouvement d'acquisition. Toutes sortes d'éléments sont à apprécier, qui se résument dans la capacité à trouver l'expression adéquate d'une pensée qui, en présence d'une question, s'efforce — selon l'expression consacrée — de lui donner la forme d'un problème et de lui procurer ainsi une intelligibilité philosophique. On sait que la difficulté majeure que rencontrent les lycéens face à la dissertation, c'est l'insuffisance de leurs moyens d'expression. Il faut également apprécier la qualité de la culture sur laquelle s'appuient les analyses proposées, et en particulier le degré d'appropriation de cette culture ; enfin, il faut apprécier la valeur du raisonnement, la qualité et la rigueur de l'argumentation. Tous ces éléments interviennent et se composent de façon complexe : la plupart des professeurs conviennent que l'idée d'une notation analytique est un leurre qui ne peut engendrer que des caricatures. Rien ne remplace la lecture attentive et ouverte du professeur. Rien ne remplace également un travail que doit parfaire la formation continue et les échanges de pratique : le travail de réflexion sur l'évaluation en philosophie, qui sans être davantage un problème que dans les autres disciplines, appelle à tout instant la vigilance de la pensée.

Si cette tâche est assurément impressionnante pour l'élève et pesante pour le professeur (théoriquement — et la chose arrive — un professeur peut avoir jusqu'à neuf classes : cela représente plusieurs centaines de copies par mois pour le professeur !) il reste qu'elle est indispensable : c'est à ce prix que l'activité de l'élève peut être productrice.

### • De quelques représentations récurrentes

Les professeurs de philosophie pensent leurs pratiques, comme tout un chacun, en se les représentant de façon plus ou moins adéquate ou illusoire. Ils cherchent peut-être par là à justifier ces pratiques ou leurs choix, et ce d'autant plus que, dans l'exercice de leur métier, les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas rares et sont souvent décourageantes. Ces représentations sont, comme toujours, accompagnées des représentations opposées. Nous avons donc librement retenu celles qui sont au cœur des débats qui opposent les professeurs de philosophie, et dans lesquelles on peut penser qu'ils inscrivent, en choisissant parfois des postures indifférentes à la réalité, ce que, dans l'exercice de leur métier, ils ne réussissent pas à maîtriser. Nous ne disons pas que les représentations des professeurs de philosophie se limitent à celles que nous évoquons, encore moins que ces dernières soient représentatives. Nous pensons avoir retenu, en revanche, celles qui sont "sensibles" : qui traduisent des problèmes et suscitent, parfois, des débats.

#### *L'unité du cours*

On peut rattacher ce thème à la présentation du programme, où il intervient à propos de la solidarité et de l'articulation des notions. Ce thème se donne en effet comme une idée directrice permettant de régler la construction d'un cours. Il est vrai que l'unité du cours est une idée régulatrice puissamment féconde. Mais la même idée, si on en fait une idée "constitutive" et si on la pose absolument, devient l'idée d'une totalisation parfaite et revient à une sorte de fantasme, étranger aux prescriptions du programme. Aucun enseignement n'a besoin de ce genre d'unité, du reste impossible. Si cette approche a son droit, il convient néanmoins de rappeler que la forme du cours est une forme d'enseignement parmi d'autres possibles. Structuration ou totalisation ne sont pas néces-

sairement synonymes de problématisation, et si le programme requiert l'articulation des notions, il n'exige pas leur totalisation. Au bon sens du mot, en revanche, l'unité du cours exprime cette capacité qu'a un cours réussi de refléter en lui une multiplicité d'approches et de perspectives, elle n'est pas totalisation mais synthèse, autrement dit, production d'un objet par la pensée.

On rappellera donc toujours, modestement, qu'enseigner la philosophie est le travail d'un professeur, dans un contexte scolaire où il s'agit simplement, après tout, d'enseigner une discipline à des lycéens, selon un rythme qui est le leur.

#### *Le refus de la spécificité de la voie technologique*

Cette attitude, on peut même dire ce principe, s'apparente à la représentation précédente. Si l'on ne peut contester que ce soit "*la même philosophie*" — il n'y a pas une philosophie pour la voie générale et une autre pour les techniciens ! — qui doit être enseignée aussi bien dans les classes de la voie technologique que dans celles des séries générales, exigence que les programmes de 2003 et de 2005 affirment de façon forte, on ne saurait en revanche encourager l'attitude qui, au nom de ce juste principe, méconnaît les difficultés spécifiques des élèves de telle ou telle voie et surtout s'interdit d'en tenir compte, entretenant le sentiment d'un enseignement inattentif aux élèves et une image dissuasive de la philosophie.

#### *Le primat de la dissertation*

La présentation du programme rappelle, en accord avec des représentations largement partagées, que la dissertation et l'explication de texte sont "Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie". Elle précise aussi que ce sont des "exercices complets", ce qui semble accréditer l'idée qu'il n'y en a pas d'autres, ou qu'il n'est pas nécessaire d'en chercher d'autres.

Si l'utilité de la dissertation paraît peu contestable et l'exercice suffisamment justifié, il existe, un peu comme dans le cas de l'unité du cours, une sorte d'idéalisation de la dissertation, lorsque l'on prétend la *déduire* de la nature de la philosophie, alors que l'on peut juger, tout au plus, comme l'indique précisément le paragraphe du programme consacré à l'apprentissage de la réflexion philosophique, qu'il y a une convenance et que c'est un exercice approprié.

Là où les choses ont une conséquence sur l'enseignement, c'est lorsque la dissertation donne lieu, si l'on peut dire, à une *préférence* ou à un *primat*. C'est ce qui a lieu, par exemple, lorsqu'elle "absorbe" l'explication de texte, c'est-à-dire lorsque l'exercice d'explication de texte<sup>16</sup> — apprentissage et mise en œuvre patiente des techniques de lecture — est recouvert dans sa fonction d'instrument permettant d'acquérir une culture et d'évaluer l'appropriation de celle-ci par l'élève. Le sujet-texte devient alors un sujet de dissertation comme un autre, appelant un travail général sur le problème posé. L'exercice de compréhension immanent à l'explication de texte est ainsi contourné au profit de la forme dissertative traditionnelle, qui comporte une dimension de généralité n'appartenant pas à l'explication de texte. En dépit des claires prescriptions du programme, il arrive encore que l'on ramène l'exercice d'explication de texte à une dissertation générale et qu'on attende de l'élève un "essai", pratiquement indépendant de l'examen du texte. L'esprit du programme, incontestablement, dans le droit fil de l'unité substantielle de l'exercice du jugement et de l'acquisition d'une culture philosophique, c'est la bipolarité de la dissertation et de l'explication de texte, aucun de ces deux exercices n'étant concevable séparément. Pas de dissertation sans culture philosophique et lecture des textes, pas d'explication de texte sans dégager et affronter un problème.

#### *Le refus de toute technicité philosophique*

Cette attitude résume, ou articule, les trois précédentes. Elle s'appuie sur une image de la philosophie qui repose sur une incompréhension du caractère "initial" de celle-ci, dans le second degré. Il est vrai que la technicité philosophique n'est pas une fin en soi, et que

---

<sup>16</sup> Nous parlons avant tout ici de ces extraits de textes courts dont l'explication constitue un exercice demandé aux élèves et proposé à l'examen, à côté des sujets de dissertation.

l'enseignement en terminales n'est pas un enseignement spécialisé. Mais il n'y a aucune raison, au contraire, pour économiser les moyens et démarches scolaires d'apprentissage.

À cet égard, en fournissant une liste de "repères" qui sont bel et bien des instruments d'analyse fournis par la tradition<sup>17</sup>, le programme protège heureusement de cette tentation, et ouvre la voie à une véritable pédagogie de la philosophie, dans laquelle sont substantiellement unies l'étude des notions et l'apprentissage des repères qui les éclairent. On comprend bien sûr que cette liste soit donnée à part et qu'il soit interdit, non pas seulement de l'étudier séparément mais aussi d'interroger sur ces repères au baccalauréat, dans la mesure où il faut aussi se garder d'une certaine virtuosité philosophique gratuite. En revanche, il n'y a pas lieu de récuser l'étude des repères, pourvu que ce soit dans l'exercice vivant de la pensée, ce à quoi incite le programme. Telle est au contraire la vraie méthodologie, non séparée.

\*\*\*

Plus profondément, et au bout du compte, il nous semble que les "représentations" que nous avons relevées et essayé de fixer, traduisent la difficulté qu'il y a à maintenir ce qui fait l'excellence de notre programme, *l'union substantielle de la culture et de la réflexion philosophiques*. Et les dérives, s'il y en a, sont aussi graves dans un sens que dans l'autre — en quoi elles ne sont pas seulement de nature "intégriste" —. Il est aussi grave, ainsi, de produire un enseignement incohérent et sans unité que de tout régler sur l'idée fantastique d'une totalité ; comme il est aussi grave de proposer aux élèves de la voie technologique une philosophie indigne et édulcorée que de refuser de prendre en compte leur spécificité ; comme il est aussi grave de pratiquer l'explication de texte sans jamais soulever une seul problème philosophique que de réduire le texte à un sujet de dissertation ; comme il est aussi grave, enfin de s'enfermer dans le maniement des concepts techniques de la philosophie que de s'abriter derrière l'importance des grands problèmes pour se contenter d'un à-peu-près rhétorique. À la dérive intégriste répond donc une dérive qu'on pourrait qualifier de démissionnaire, et toutes deux traduisent une difficulté qu'il ne faut pas tourner en dérision, parce que c'est une difficulté rencontrée réellement dans l'exercice du métier et la singularité des classes. Et il appartient aux professeurs de philosophie eux-mêmes, par la réflexion sur leurs pratiques, et en partageant cette réflexion avec tous ceux qui ont des responsabilités de formation, de parvenir à les maîtriser.

---

<sup>17</sup> Il convient de souligner que cette liste se présente comme une liste d'exemples, et qu'elle n'est pas limitative. On ne saurait davantage, ni mieux, inciter les professeurs, et leurs élèves, à l'enrichir et à trouver, par là, au fur et à mesure de leur découverte de la philosophie, les instruments qui en permettent la maîtrise.

## Quelle philosophie est enseignée?

### • Liberté pédagogique du professeur et neutralité

En un sens, la question de savoir quelle philosophie est enseignée est déplacée ou provocante. Les professeurs de philosophie s'honorent d'être libres, les pouvoirs publics — en particulier l'Inspection générale — sont garants de leur liberté. Il n'y a pas de "philosophie officielle". Même si quelques professeurs, jaloux de leur liberté, sont prompts à soupçonner la menace, jamais en France ce danger n'a été aussi peu présent, et depuis longtemps.

Exactement comme pour chaque discipline, la neutralité de l'enseignement de la philosophie est une exigence absolue, autant qu'est reconnue sa liberté à chaque professeur<sup>18</sup>. Cela veut dire qu'aucun professeur de philosophie n'a le droit "d'endoctriner" ses élèves et que corrélativement chaque professeur est libre de ses opinions. On peut affirmer sans crainte que cette déontologie fonctionne parfaitement, partout.

Mais, en ce qui concerne la philosophie, et son enseignement proprement dit, il ne s'agit plus de neutralité et il faut encore préciser les choses. La liberté pédagogique du professeur n'est pas celle d'avoir telle ou telle opinion ou de revendiquer l'appartenance à telle ou telle famille de pensée, c'est la liberté d'organiser son enseignement comme il le croit bon, de proposer un cours, dialogué ou non, systématique ou non, comportant telles ou telles associations de notions, induisant telle ou telle problématique. En cette liberté, le professeur n'est tenu qu'à la cohérence et à la responsabilité (corrélative de cette liberté qui lui est laissée) d'un enseignement qu'il doit assumer de part en part, y compris dans ses résultats.

Cela étant, il paraît pertinent de se demander quel usage il est fait de cette liberté laissée à chaque professeur, et à quel type de philosophie, à quelles problématiques, cet usage aboutit. Bref, quelle philosophie est enseignée ? Répondre à cette question, c'est tenter d'éclairer la signification philosophique de l'enseignement philosophique français. On ne peut qu'esquisser des directions et l'inspection générale ne saurait prétendre épuiser un sujet qui, pour ce qui déborde le contexte institutionnel, relève en fait d'une recherche de type universitaire.

### • Notions et problèmes, leur rapport à l'histoire

Le programme se pose avec insistance, on n'a cessé de le vérifier, comme un programme de notions. Assurément, même si l'acquisition d'une culture philosophique est un objectif, ce que l'enseignement de la philosophie a principalement et premièrement en vue, c'est l'élucidation des notions. Si on fait de la philosophie, c'est bien pour comprendre ce qui est.

Dans cette élucidation, la démarche telle qu'elle est pratiquée dans nos classes a recours, de façon très diverse, et en général très libre, à l'histoire. Elle peut aller jusqu'à se donner comme entièrement étrangère à l'histoire : dans ce dernier cas, l'analyse théorique de la notion, qui n'est pas une fin en

---

<sup>18</sup> S'agissant des professeurs de philosophie, cette exigence et cette reconnaissance sont explicitement affirmées dans les célèbres *Instructions* du 2 septembre 1925, qui n'ont jamais été abrogées.

On peut y lire : " [...] nous voulons que le mot liberté soit inscrit au début même de ces instructions.

La liberté d'opinion est dès longtemps assurée au professeur et il paraîtrait aujourd'hui contradictoire avec la nature même de l'enseignement philosophique qu'il en fût autrement. Cette liberté, sans doute, comporte les réserves qu'imposent au professeur son tact et sa prudence pédagogique, c'est-à-dire en somme le respect qu'il doit à la liberté et à la personnalité naissante de l'élève. Le maître ne peut oublier qu'il a affaire à des esprits jeunes et plastiques, peu capables encore de résister à l'influence de son autorité, disposés à se laisser séduire par des formules ambitieuses et les idées extrêmes. La jeunesse, non encore lestée par la science et l'expérience personnelle, verse volontiers dans les doctrines qui la frappent par leur nouveauté ou leur caractère tranchant. C'est au professeur d'aider les jeunes gens à garder l'équilibre, en l'observant pour son propre compte.

De même, si personne ne lui conteste le droit de faire transparaître, sur toutes les questions litigieuses, ses conclusions personnelles et de les proposer aux élèves, encore faut-il qu'il ne leur fasse jamais ignorer l'état réel des problèmes, les principales raisons invoquées par les doctrines qu'il rejette, et les options qui s'imposent à tout homme de notre temps."

elle-même, semble être le fait d'un entendement intemporel, rarement interrogé sur ses pouvoirs ou ses déterminations extérieures. À cela, il faut ajouter que l'objet même de la recherche philosophique, c'est le problème, qui doit être dégagé par le travail de problématisation de la notion. C'est en cela que cet enseignement entend être "philosophique" : on a affaire à des problèmes et non à des questions de cours ; on ne se contente pas d'une analyse ou d'une définition des notions, mais, même si ce travail comporte une dimension spécifique d'analyse, on s'attarde au problème, traduit par une question. On ne demande pas à l'élève ce qu'est le désir ou la société, mais si le désir peut être libérateur, ou la société exempte de conflits, etc. Et ces problèmes semblent surgir hors de toute référence à un lieu ou à un temps, ils sont supposés se poser par eux-mêmes, de façon *anhistorique*. Ce point mérite d'être clarifié, car il n'est pas toujours bien aperçu, ni bien compris.

Le fait lui-même ne fait pas difficulté. On peut parcourir, tant qu'on voudra, les notions du programme, comme les annales des sujets de baccalauréat. On n'y trouvera jamais la moindre référence à un lieu ou à un temps. Au delà de ce qui est un aspect normal, ou généralement admis, de l'abstraction, à savoir un indéniable pouvoir de *transhistoricité*, il faut tout de même reconnaître qu'on trouve là aussi l'effet d'un choix philosophique, dont nous n'avons pas à juger la pertinence, mais qui n'est pas le seul possible<sup>19</sup>. On peut observer, d'ailleurs, que cette anhistoricité des notions du programme actuel est, dans les faits, très relative : une question non située revient presque toujours, plus ou moins expressément, à une question située *hic et nunc*, à moins qu'elle ne renvoie — ce qui est un autre problème — à une réalité susceptible de se réduire au mode d'existence des essences, avec ce que cela peut envelopper, le cas échéant, de méconnaissance de ses propres opérations par la pensée (on réfléchira au rôle non explicité et non interrogé que jouent, dans la formulation des sujets, des termes comme *je, on, l'homme, etc.*).

L'anhistoricité des notions, des problèmes ou des sujets est donc surtout, le plus souvent, quelque chose de convenu, d'inaperçu même, qui n'empêche pas les professeurs ou leurs élèves, de faire, lorsque c'est nécessaire, quelque détour par l'examen d'un réel historique et situé, et par là de plus lucidement mesurer les conditions effectives d'une réflexion qui se veut un peu vite celle d'un sujet intemporel et de nulle part.

Pour autant que cette démarche, qui associe analyse et discussion, s'appuie sur une culture philosophique, donc sur l'histoire de la philosophie, l'investissement de celle-ci semble uniquement réglé par l'*utilité*, ou le caractère *approprié* de telle ou telle référence eu égard à l'approfondissement de la problématique dégagée, quand ce n'est pas eu égard aux attentes supposées de l'examen. Cet investissement ne relève donc pas d'un choix théorique ou autre. Scolairement, ainsi, le fait d'utiliser telle ou telle référence culturelle pour traiter un sujet ne traduit pas nécessairement un choix ou une préférence doctrinales (qu'il n'exclut certes pas) mais l'utilisation judicieuse d'une culture traitée comme une ressource, et exploitée en raison de sa fécondité. Ainsi, par exemple, est-il préférable d'avoir recours à Freud ou à Platon, plutôt qu'à Cournot, pour analyser le désir. Le fait d'avoir recours à Schopenhauer pour traiter du pessimisme n'entraîne pas nécessairement l'adhésion du professeur à sa doctrine. Dans notre enseignement, l'usage des références est presque toujours dépourvu de toute signification doctrinale, fort heureusement, parce que cela montre que la teneur philosophique de l'enseignement tient à tout autre chose.

#### • Œuvres et auteurs

Il faut distinguer l'*utilisation* qui peut être faite des œuvres ou des textes en vue de l'élucidation d'une notion et de la position d'une problématique, de l'étude des œuvres comme telles, en totalité ou par larges extraits, telle qu'elle est conduite dans les séries générales, même s'il est bien précisé que cette étude ne saurait être disjointe de celle des notions.

---

<sup>19</sup> Ainsi, par exemple et *a contrario*, pouvait-on trouver, dans l'éphémère programme de 2001, certaines notions renvoyant à des situations historiques (par exemple "citoyenneté antique et citoyenneté moderne")

Dans le premier cas (qui peut se ramener au cas précédent, c'est-à-dire à l'étude des notions), les classes, sinon les professeurs, font un abondant usage d'anthologies qui fournissent des choix de textes très complets et très variés, selon un parfait éclectisme. La seule doctrine philosophique dont on puisse alors parler, c'est d'un pointillisme désespérant. Fort heureusement, la plupart des enseignants se contentent de se servir de ces recueils comme de ressources, leur épargnant le souci de la photocopie. Mais, qu'il s'agisse d'anthologies ou de photocopies, cet usage quasi illustratif de la culture philosophique, mettant bout-à-bout des textes courts exclusivement retenus en raison de leur rapport avec le thème abordé, produit une pensée transie d'incohérence, qui donnerait une piètre idée de notre enseignement si, en général, les professeurs ne savaient imprimer une direction et restituer une cohérence exigée par le programme.

Dans le second cas (qui est proprement celui de l'étude des œuvres et des auteurs), on cherchera encore en vain l'expression d'une doctrine philosophique déterminée dans les raisons qui animent le choix des œuvres, dont l'étude est requise dans les séries générales<sup>20</sup>. Quand ce n'est pas en raison de leur longueur ou de leur disponibilité en librairie, les œuvres retenues le sont le plus souvent en raison de leur facilité ou de leur intérêt supposé pour les élèves, en raison aussi de la possibilité qu'elles offrent, par rapport au projet du professeur, d'approfondir certaines problématiques.

On peut assez facilement dresser la liste des œuvres qui, dans les années 2000, sont majoritairement étudiées dans nos classes. On verra qu'il serait téméraire de vouloir en déduire une doctrine philosophique. Citons pêle-mêle : divers dialogues de Platon, Epictète et Marc Aurèle, Epicure, pour l'antiquité. Le moyen-âge et l'époque classique n'ont qu'un succès moyen : la difficulté de la langue, le plus souvent française, en est de toute évidence la cause. Citons cependant Machiavel. L'époque moderne et contemporaine fournit abondamment : Rousseau, Hegel (Le recueil ayant pour titre "*La raison dans l'histoire*"), Alain, Sartre, Merleau-Ponty, avec une mention particulière pour les auteurs nouvellement apparus au programme : Locke, Schopenhauer, Tocqueville, Mill, Arendt, Russell, Popper. Signalons tout de même le peu de succès obtenu par des nouveaux venus comme Wittgenstein et Foucault. Une fois de plus, observons simplement que ces choix sont très cohérents : ils ne traduisent en rien telle ou telle préférence doctrinale des professeurs, mais relèvent à l'évidence de raisons pédagogiques pleines de bon sens.

#### • Tendances philosophiques

Qu'on ne puisse, sérieusement, déduire aucune doctrine de l'examen des références les plus constantes de notre enseignement ne signifie pas qu'il soit étranger à toute position philosophique. On peut tout de même recenser un certain nombre de démarches, d'approches ou de thèmes, et dessiner comme une sensibilité dominante, un style philosophique "enseignement philosophique français". Mais ne manquons pas d'insister : toutes les sensibilités se retrouvent et ont leur place dans le corps enseignant de philosophie, en France.

#### *Rationalisme et autonomie du jugement : "Penser par soi-même"*

Certes, on peut sans doute affirmer que globalement, l'enseignement de la philosophie est *rationaliste*. On peut nuancer tant qu'on voudra en ce qui concerne la position doctrinale, mais, si l'on considère la méthode, il ne fait guère de doute que notre enseignement pratique le rationalisme : valent constamment l'examen critique et réfléchi, l'analyse et l'argumentation raisonnées, la discussion, comme toutes les valeurs intellectuelles qui relèvent de la rigueur. Très souvent, surtout dans les classes préparatoires aux grandes écoles, naguère, la mise en œuvre de cette méthode prenait une forme relativement située, héritée du cartésianisme et des "maîtres" de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (par exemple Jules Lagneau). Cette forme est celle d'une philosophie du jugement, dans laquelle la pensée exposée aux élèves met en scène sa propre formation, et l'investissement du sujet qui la

<sup>20</sup> Et non, comme c'est trop souvent le cas, des œuvres exclusivement retenues pour l'oral du baccalauréat. Ces œuvres, que l'on passe ou non l'oral, doivent être étudiées par toute la classe, dans le cours de l'année.

pense. De là une valorisation, qu'on peut bien dire rationaliste, de l'autonomie du jugement et de la liberté de la pensée. On répète qu'il faut penser par soi-même et le souci d'enseigner cette discipline aux élèves rejoint l'objectif de favoriser "l'exercice réfléchi du jugement". À l'heure actuelle, le rationalisme des professeurs de philosophie prend beaucoup d'autres formes, mais toutes se ramènent, d'une manière ou d'une autre, à la rigueur de l'analyse et de l'argumentation, à l'exercice de l'interrogation critique. Ce travail se trouve généralement être soutenu, conformément à l'esprit du programme, par de constantes références à des textes ou à des doctrines. Le cours qui se contente de produire, à ses propres frais, l'analyse d'une notion, existe mais est rare. C'est en général l'organisation du cours, plus que les éléments dont il se compose, qui traduit le travail personnel du professeur.

### *Le socratisme et la posture de scission*

Cette référence vient naturellement compléter la précédente. Le personnage de Socrate réunit toutes les qualités qui peuvent mobiliser un professeur de philosophie : la conscience libre, face aux puissances établies, une étonnante réflexion sur la pédagogie, la figure du martyr. Les professeurs de philosophie, ordinairement, ne refusent pas de rappeler l'antécédent socratique : il ne leur déplaît pas de se considérer comme des éveilleurs de conscience, ils aiment à pratiquer la maïeutique, cette méthode où, par une interrogation bien conduite, le maître, au lieu de transmettre un savoir, ménage pour l'élève la possibilité de trouver lui-même le vrai et de se l'approprier.

Par suite, l'un des thèmes de prédilection des enseignants de philosophie, à travers lequel se traduit aussi leur pratique d'éveilleurs, c'est le motif, d'origine platonicienne, de l'opposition de la science et de l'opinion. Ce thème porte avec lui la double idée selon laquelle le savoir est libérateur et selon laquelle, l'opinion n'étant pas un savoir, il n'y a pas de passage de l'une à l'autre. Le paradigme de l'opposition de la science et de l'opinion propose une problématique de la rupture : on ne passe pas progressivement de l'opinion à la science, mais par arrachement et coupure, selon une conversion subite. Que ce soit sur le modèle du philosophe platonicien, ayant la science, qui redescend dans la caverne pour libérer les pauvres humains aliénés, ou sur des modèles comparables empruntés à la problématique des genres de connaissances chez Spinoza, à la problématique kantienne des modes de l'assentiment, à la théorie de l'idéologie de Marx ou à l'épistémologie bachelardienne, le professeur de philosophie se représente souvent ainsi dans sa classe, avec la figure du libérateur, en se donnant pour objectif de "favoriser l'exercice réfléchi du jugement". Selon la plupart d'entre eux, le principal obstacle aux progrès des élèves ne tient pas à proprement parler à une insuffisance de type scolaire, mais à la prégnance des préjugés, dans un monde de déferlement médiatique. C'est une conviction de ce genre, assurément, qui attache les professeurs de philosophie à la discipline qu'ils enseignent et à la pratique de leur métier.

C'est sans doute cela aussi qui explique que beaucoup de professeurs de philosophie adoptent volontiers, dans la vie et dans leurs classes, cette posture "scissionniste" caractéristique, qui est le propre de la philosophie selon Hegel. En tout cas, beaucoup se reconnaissent dans cette image. Leur premier réflexe à l'égard des usages en vigueur et des valeurs admises est de s'en défier, en un anticonformisme exemplaire, qui sait aussi, à l'occasion se tourner vers les vraies valeurs.

Ainsi, plus sans doute que les professeurs des autres disciplines, les professeurs de philosophie demeurent-ils en marge des valeurs du monde moderne, de la société civile et de son école, et ils justifient cette attitude par des raisons philosophiques<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> C'est sans doute cela qui explique le fait, par exemple, que, à une époque où la philosophie, au moins son nom, son vocabulaire et quelques personnalités, sont très présents dans les médias et dans l'existence quotidienne, à l'époque des "cafés-philo", l'immense majorité des professeurs de philosophie reste indifférente à ces manifestations et se tient à l'écart de ces phénomènes.



### *Le retrait par rapport à l'histoire de la philosophie*

Ces pleins pouvoirs, cette indépendance, cette puissance de réserve, accordés au sujet pensant, juge ultime du vrai et du faux, peuvent conduire, parfois, à minorer l'importance de l'histoire, comme on l'a déjà vu, à tous égards. Une telle attitude à l'égard des auteurs du programme, ou en général à l'égard des philosophes et des œuvres qu'ils nous ont laissées, recueille une signification originale, du fait de la position intemporelle de ce sujet. Certes, dans notre enseignement philosophique, comme du reste dans tout enseignement fondé à se dire philosophique, les œuvres des philosophes sont étudiées pour ce qu'elles peuvent nous apprendre de philosophie, jamais comme des documents historiques considérés de l'extérieur. Mais il est presque toujours profitable de les éclairer, c'est-à-dire d'en éclairer la compréhension, par une approche historique, qui n'exclut en rien de prendre leur vérité au sérieux. Ainsi, le refus de l'histoire qui caractérise l'attitude d'une partie des professeurs se manifeste comme le refus même de cet éclairage, ce qui a pour effet de mettre pour ainsi dire à plat l'ensemble des œuvres, à chaque fois saisies dans une intemporalité déconcertante, comme si la vérité philosophique était étrangère à toute histoire. De là, parfois, comme une facilité au déplacement, au montage, au collage, à s'abstraire de la chronologie : et cela peut aller jusqu'à appliquer sans précautions<sup>22</sup> à l'État moderne des analyses tirées de Platon, à traiter du vivant en s'appuyant sur Aristote, à réfuter la psychanalyse avec Descartes.

### *Un éclectisme tempéré, la figure d'Alain*

On se méprendrait toutefois en imputant ce genre de pratiques à un déficit de rigueur. En fait, cette attitude désinvolte, voire un peu effrontée, à l'égard de l'histoire de la philosophie pourrait être un effet de l'influence d'Alain, encore immense sur une partie de notre corps enseignant. Doctrine cohérente puisque Alain n'a cessé d'affirmer, à propos de "l'éternelle histoire" que rien ne changerait jamais, que tout demeurerait identique. De là, cet effacement ou cette égalisation des distances qui permet de déchiffrer notre temps en prenant pour guide Platon ou Aristote. Idée que ce qui est vrai reste vrai, et que, à les prendre sous un certain angle, les choses n'ont pas changé : l'homme aussi est éternel, et ses passions, qui sont la clé de tout.

Nul n'est obligé de souscrire à cette doctrine, mais il est sûr, que, comme méthode, elle fournit une véritable ressource à l'enseignement dans la mesure où, selon cette vue des choses, on peut se représenter qu'il est plus facile de prendre au sérieux ce que disent les philosophes, et, dans la mesure où Alain tient aussi que tous les philosophes disent plus ou moins la même chose, il paraît plus facile dans ces conditions d'étudier plusieurs philosophes et de constituer une culture philosophique qui ne soit pas inattentive à une dimension de vérité. En ce sens, pris comme principe méthodologique, le principe alainien selon lequel "il faut lire les philosophes d'après l'idée qu'ils sont vrais" fournit sans doute un sens philosophique, voire un sens tout court, à la pratique des anthologies et des morceaux choisis, à l'exercice — il est vrai scolaire — du jugement appuyé sur une culture philosophique. Ici, l'entendement-juge intègre toutes ces idées dans une doctrine qui peut être qualifiée d'éclectisme tempéré, accueillant volontiers côte-à-côte toutes les idées, tous les philosophèmes, pourvu qu'ils soient le résultat d'une pensée, et selon un ordre disparate et foisonnant qui ne saurait toutefois être dit incohérent.

### *L'importance de Georges Canguilhem*

Si cet éclectisme, qui a son droit, est attachant, un peu à la façon des éco-musées qui simulent une vie disparue, il a ses limites, et, aussi prégnant soit-il chez certains, il serait injuste d'y enfermer notre enseignement philosophique qui revendique aussi l'effort d'une pensée rigoureuse et le "travail du concept". C'est à Georges Canguilhem, Inspecteur général dans les années qui ont sui-

<sup>22</sup> Ces précautions, c'est-à-dire l'orientation philosophique, consistent non pas à faire moins d'histoire, mais à en faire plus.

vi la Libération<sup>23</sup>, que nous devons un renouveau véritable de notre enseignement, nourri par la vitalité et l'essor des études philosophiques propres à cette époque — renouveau sur lequel nous vivons encore —. Nous lui devons la réhabilitation de l'étude des textes (et de leur étude de première main)<sup>24</sup> et donc, plus généralement, le fait que, aujourd'hui, l'enseignement philosophique soit un enseignement instruit, dispensé par des professeurs instruits. Lui-même élève d'Alain, Georges Canguilhem n'a cessé de lutter contre certaines attitudes désinvoltes à l'égard de l'exigence de rigueur, tout en maintenant au plus haut l'exigence de liberté de la pensée, attachée à la philosophie.

\*\*\*

*Même si, bien sûr, il serait caricatural ou abusif de dire qu'un tel ensemble de tendances et de représentations est la "doctrine" de notre enseignement philosophique, dont il faut reconnaître et protéger la diversité, il reste que la référence à celui-ci offre une possibilité de réflexion pour des pratiques largement partagées et de fait constamment éclectiques, par l'obligation scolaire imposée aux professeurs de philosophie de faire cohabiter, dans l'ordre du jugement, l'ensemble des doctrines philosophiques qui font notre patrimoine spirituel. Si l'on peut dire, croyons-nous, que cette philosophie est celle de notre enseignement, il est important de préciser qu'elle n'est pas celle des professeurs qui ont chacun leurs choix, ou leurs préférences, très diverses, comme nous le verrons en examinant, plus bas, la culture des professeurs de philosophie.*

*C'est peut-être là tout simplement une façon de faire exister le rationalisme, si celui-ci n'est pas seulement une attitude ou une méthode. Si notre enseignement philosophique n'enseigne à coup sûr aucune philosophie déterminée, il en produit une cependant : à force d'apprendre à philosopher, il y a bien une philosophie qui apparaît, et dans laquelle chacun peut, en un sens, se retrouver. L'enseignement philosophique français aurait donc réussi ce miracle de donner une sorte de référence doctrinale à une grande diversité de professeurs, sans pour autant qu'il en résulte une philosophie officielle. Bien au contraire, c'est cet artefact de représentations — on a essayé de le montrer — qui permet la liberté de chacun.*

---

<sup>23</sup> Il n'est pas inutile de rappeler à ce propos, dans un "état de l'enseignement de la philosophie", que Georges Canguilhem a pris une part importante dans la Libération de la France. C'est aussi cela, à de certaines époques, les professeurs de philosophie ! Cf. *Vie et mort de Jean Cavailles*, 1976, chez Pierre Laleure, Libraire à Ambialet (Tarn), où l'on peut lire, p. 33 : "D'ordinaire, pour un philosophe, entreprendre d'écrire une morale, c'est se préparer à mourir dans son lit. Mais Cavailles, au moment où il faisait tout ce qu'on peut faire quand on veut mourir au combat, composait une logique. Il a donné ainsi sa morale, sans avoir à la rédiger."

<sup>24</sup> Rappelons que la lecture des textes, à laquelle on préférait l'utilisation de résumés, était fort peu pratiquée dans notre enseignement avant les années cinquante.

# LES PROFESSEURS

## Recrutement

L'histoire et les vicissitudes, plus ou moins récentes, du recrutement expliquent en partie la relative hétérogénéité du corps enseignant de philosophie<sup>25</sup>. Pendant de nombreuses années, le concours de l'agrégation n'a offert que très peu de places. En 1955, à l'agrégation, on comptait 283 candidats ayant composé à la première épreuve, pour 22 admis ; en 1965, 314 pour 64 reçus, mais en 1970, ce sont 1248 candidats effectifs qui se disputent 102 postes. De même le CAPES passe de 208 candidats effectifs en 1965 à 1640 (pour 149 postes) en 1970. On atteindra 2079 candidats en 1996, pour 240 postes. "L'ouverture" des concours, liée à l'explosion démographique dans les lycées, a maintenu après les années 90, un recrutement qu'on peut dire massif, qui commence seulement à décroître, dans des proportions sévères, depuis quelques années. Ce régime, dit "des coups d'accordéon" est responsable, du côté des candidats, donc des préparations universitaires et des étudiants, d'une démobilitation et en tout cas d'une inégalité entre générations puisque ce n'est pas la même chose de réussir un concours lorsqu'il offre 20 postes ou lorsqu'il en propose plusieurs centaines. En particulier, l'actuelle tendance à la diminution du nombre des postes inquiète les étudiants et leurs préparateurs, qui craignent une désaffection à l'égard des études philosophiques<sup>26</sup>. Du côté des professeurs, elle est cause, sans en être la seule cause, d'une importante hétérogénéité, dans la mesure où le recrutement n'a jamais été parfaitement adapté aux besoins : ce système a donc généré tantôt des surnombres lorsque le nombre des postes mis aux concours excédait celui des emplois (ce qui n'empêchait pas des inégalités entre académies), tantôt de la précarité lorsqu'on ne pouvait faire autrement que de recruter à la hâte des personnels non titulaires. Quel que soit le dévouement de ces personnels, la qualité de l'enseignement ne cesse d'en payer le prix puisque l'on voit non seulement recruter des professeurs insuffisamment qualifiés et formés, mais encore, au titre de dispositifs de résorption de la précarité, maintenir en place et titulariser ces personnels alors que d'autres, recrutés par concours, ne peuvent être affectés.

Pour le reste le recrutement est de bonne qualité, comme l'atteste le niveau des concours de recrutement, de toute évidence très sélectifs et dont tous les postes sont pourvus. Les seuls viviers en voie d'épuisement sont ceux des concours internes, en particulier du CAPES interne (où, les années ayant précédé la fermeture, un trop grand nombre de candidats n'avaient tout simplement pas fait d'études de philosophie, ni même parfois enseigné cette discipline).

Il convient de rappeler que de nouvelles modalités régissent les épreuves des concours de recrutement, en philosophie, depuis quelques années<sup>27</sup>.

On peut ainsi observer que la deuxième épreuve écrite de l'agrégation, mieux définie, est devenue davantage complémentaire de la première que par le passé en permettant de discriminer des qualités de réflexion différentes. De même, pour l'épreuve d'histoire de la philosophie, le passage de trois auteurs à deux et la possibilité d'inscrire au programme une ou plusieurs œuvres, et non le corpus entier d'un auteur, permettent aux candidats de la préparer de façon

<sup>25</sup> Ajoutons que si l'on prend en considération l'enseignement privé, dont le poids est considérable dans certaines régions, l'hétérogénéité du recrutement du corps enseignant de philosophie apparaîtrait encore plus, ainsi que ses besoins de formation.

<sup>26</sup> Depuis les années 70, le nombre des candidats aux agrégation et capes de philosophie dépasse le millier pour chaque concours, et a parfois atteint plusieurs milliers. À titre d'exemple, en 2003 on compte 950 candidats pour 82 postes à l'agrégation externe, et 527 pour 19 postes à l'interne; la même année, au capes externe, il y a 1432 candidats pour 60 postes. En 2007, on comptait 1328 candidats à l'agrégation externe pour 47 postes, et 511 pour 16 postes à l'interne; au capes externe, il y avait 1440 candidats pour 30 postes.

<sup>27</sup> voir le JO n° 297 du 21 décembre 2002.

plus précise et plus fine. Les épreuves d'admission ont, elles aussi, été modifiées dans le sens d'une plus grande cohérence, si bien que l'écrit et l'oral présentent une véritable unité.

Il est clair que ces nouvelles modalités des épreuves, introduites en 2004 à la suite du rapport Pessel de juillet 2001 sur l'agrégation de philosophie, se sont avérées tout à fait profitables au titre du double objectif de la formation des candidats, et de leur plus juste évaluation.

## Formation

La formation des professeurs de philosophie est d'abord, et en particulier à leurs propres yeux, leur formation initiale, universitaire et de haute qualité, pour ceux dont le profil correspond au recrutement par concours<sup>28</sup>. Il en résulte que la formation continue a longtemps été négligée, ou jugée suffisante lorsqu'elle se contentait d'organiser l'auto-formation des professeurs.

### • Formation initiale

Il faut distinguer formation théorique et formation pratique. Pendant longtemps, la seconde fut considérée comme une formalité et, au lendemain de leur succès au concours, les jeunes professeurs se retrouvaient face à une classe, à l'autre bout de la France, sans autre forme de procès. Personne ne trouvait à y redire. Mais les temps, et surtout les élèves, ont changé. Depuis les années 80, la proportion des jeunes qui accèdent au Lycée et, en particulier, à l'année terminale, a été multipliée, et le bouleversement n'est pas seulement quantitatif : une foule d'élèves, désormais, ne présente plus cette connivence culturelle qui permettait au professeur de philosophie de gagner d'avance, et surtout, depuis bientôt 20 ans, notre système éducatif s'est donné pour objectif la réussite de *tous* les élèves.

De ce fait, au terme de leur formation initiale théorique, à l'Université, les jeunes professeurs eux-mêmes, ressentent le besoin d'une formation pratique et appréhendent le moment de se retrouver devant une (des) classe(s).

Pratiquement inexistante il y a quinze ou vingt ans, la formation pratique initiale s'est considérablement améliorée, même s'il reste encore beaucoup à faire. Les lauréats des concours sont donc, dès après leur succès aux épreuves théoriques, affectés comme stagiaires en IUFM, où ils reçoivent un enseignement et où leur stage fait l'objet d'un suivi précis. Durant cette année, les lauréats du CAPES ont non seulement à parfaire leur formation et à réfléchir sur elle, mais ils doivent également assumer, sous la conduite de leur maître de stage et de conseillers, la responsabilité d'un enseignement. Après leur titularisation, les inspecteurs pédagogiques régionaux continuent à leur apporter leur soutien et "accompagnent" les néo-titulaires dans leurs débuts.

### • Formation continue

Les professeurs de philosophie se distinguent peut-être de ceux des autres disciplines en ceci qu'ils ne sont pas volontiers demandeurs de formation continue, du moins pour une partie d'entre eux. Souvent, notamment les plus anciens, ils n'ont guère conscience d'un tel besoin ou de l'utilité d'une telle formation. Cette attitude s'explique en partie par un individualisme tenace, et sans doute en partie aussi par cette idée que, si la philosophie n'a pas d'histoire, il n'est pas nécessaire de se "mettre au courant". En tout cas, et tout au plus, les professeurs souhaitent-ils être les acteurs de leur propre formation.

Dans les faits, la formation — évidemment indispensable — qui est proposée aux professeurs, sous la responsabilité des Inspecteurs régionaux, au moyen de conventions conclues avec diverses institutions<sup>29</sup>, est à la fois "académique" (intervention de professeurs sur des thèmes pointus ou spécialisés) et adaptée aux besoins multiples des enseignants : besoin de connaissances pour certains, be-

<sup>28</sup> Ajoutons qu'un nombre significatif de professeurs poursuivent des études de doctorat. Beaucoup d'entre eux, encore TZR, sont déjà docteurs !

<sup>29</sup> On pourrait souhaiter que se développent les partenariats avec les Universités, dans la mesure où celles-ci sont le lieu naturel de la formation continue des professeurs, nombreux à poursuivre des recherches.

soins de réflexion sur les pratiques (correction des copies, explication de texte, apprentissage de la dissertation, etc.), besoins d'échanges. Il n'est pas rare que les IA-IPR consacrent une partie importante de leur temps et de leur énergie à cette mission, généralement très bien conduite.

#### • Animation pédagogique

À cette mission se rattache celle d'animation pédagogique, même s'il ne s'agit pas de formation continue. Les Inspecteurs régionaux réunissent les professeurs, ou un certain nombre d'entre eux, à diverses occasions ; les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique éditent des publications ou revues d'échange ou de réflexion, des dossiers d'aide à la préparation de concours parfois. Tous documents de grande qualité et qui intéressent réellement les professeurs.

Il faut citer aussi, à cet égard, deux remarquables productions du SCÉRÉN-CNDP :

- Les *Cahiers philosophiques*, une revue destinée aux professeurs de philosophie et réalisée par des professeurs de philosophie. Cette revue, d'une qualité scientifique exceptionnelle, est également remarquable en ceci qu'elle n'appartient à aucune chapelle et présente une diversité théorique et un pluralisme des problématiques sans précédent, toutes choses très à même de donner aux professeurs une culture et une ouverture d'esprit exemplaires.

- Le *MagPhilo* qui est une livraison régulière, mise en ligne sur l'Internet<sup>30</sup>, proposant des analyses ou des réflexions, des entretiens ou des rencontres, sur des thèmes variés. La qualité du contenu et de la réalisation sont irréprochables.

Ce qui a été parfaitement compris par les réalisateurs de ces produits, c'est que, tout particulièrement en philosophie, l'animation pédagogique ne saurait être disjointe du travail sur un contenu.

## Conditions de travail

Les conditions de travail des professeurs de philosophie se distinguent de celles des autres enseignants en raison de la place de la philosophie dans l'établissement. Étant enseignée seulement pendant l'année terminale, et sur un an, la philosophie est beaucoup moins présente que la plupart des autres disciplines et le nombre des professeurs, proportionnellement inférieur. Jusque dans un passé récent, sauf dans les établissements d'une certaine importance, le professeur de philosophie était seul de sa discipline. En raison du développement des lycées, cette situation a aujourd'hui pratiquement disparu. Cela dit, un nombre important de professeurs de philosophie connaissent malgré tout un relatif isolement, en ce sens qu'ils n'ont que fort peu d'occasions de rencontrer beaucoup de collègues de leur discipline. D'où l'importance des réunions organisées par les IA-IPR et l'utilité de leurs visites régulières.

D'autre part, ils ont le sentiment que leur service se dégrade puisque la disparition des Terminales L a pour conséquence qu'ils ont de plus en plus de classes à faible horaire. N'étant que moyennement prêts à gérer les nouveaux flux d'élèves, ils sentent leur échapper le métier dont ils rêvaient lorsqu'ils étaient étudiants, ou, s'ils sont néo-titulaires, étant généralement affectés sur des postes difficiles ou simplement non définitifs, ils se sentent sous-employés ou indésirables. Dans les lycées technologiques, ils découvrent un monde d'une extrême dureté dans lequel on ne les aide pas toujours à s'intégrer, et certains élèves affichant, encore plus qu'ailleurs, un mépris profond pour leur enseignement.

Certes ce tableau est sombre. S'il est vrai qu'il faut se garder de généraliser, c'est un devoir de ne pas dissimuler l'amertume particulière de beaucoup de jeunes professeurs, trop vite désabusés. Mais c'est également un devoir d'évoquer le dévouement, la compétence, l'efficacité d'un très grand nombre de professeurs qui, dans diverses académies, affectés sur des établissements réputés difficiles et qui le sont réellement, consacrent une énergie immense à la réussite de leurs élèves et n'acceptent pas de se contenter de les occuper. Il faut également ajouter que, la plupart du temps,

<sup>30</sup> <http://www.cndp.fr/secondaire/philosophie/>

ces professeurs, souvent jeunes, sont bardés de diplômes et de titres, ont fait des études remarquables et poursuivent une recherche. Ils ne demandent rien, mais il y a là des mérites à reconnaître.

## Culture

Paradoxalement, mais sans que cela soit étonnant, ces conditions de travail sur lesquelles, assez souvent, ils ne se font pas d'illusions conduisent la plupart des professeurs de philosophie à approfondir leur culture personnelle. Il en résulte que le corps enseignant de philosophie est composé majoritairement de professeurs cultivés, connaissant et maîtrisant plusieurs langues, anciennes, vivantes, voire orientales, ayant des intérêts variés et une vie intellectuelle riche. Beaucoup, poursuivant des études de doctorat, écrivent des articles ou sont auteurs d'ouvrages. Ils contribuent ainsi exemplairement à la vie intellectuelle du pays, tout en garantissant à notre enseignement une qualité sans équivalent.

En sa variété, cette culture présente tout de même quelques lignes de force, marquées par l'influence décisive de quelques grands professeurs d'université. Les sciences de l'homme, hier surinvesties, mais presque écartées de l'enseignement aujourd'hui, ne font pas partie des domaines de prédilection des professeurs. En fait, les intérêts des professeurs se portent largement sur l'ensemble des recherches ou nouvelles éditions des textes antiques ou classiques, beaucoup connaissent parfaitement des auteurs contemporains dont ils se servent néanmoins fort peu dans leur enseignement (par exemple Deleuze ou Foucault). Il en va de même de ce qu'il est convenu d'appeler la philosophie analytique : les nombreux professeurs qui la connaissent et la travaillent n'en font, dans leur enseignement, qu'un usage extrêmement timide.

Plus généralement, on devrait pouvoir vérifier que ce décalage, déjà ancien, entre leur enseignement et la culture personnelle des professeurs, atteste l'existence d'une philosophie de l'enseignement philosophique français, ou en résulte. Nous avons essayé de dégager cette philosophie, plus haut. Celle-ci serait ainsi une sorte de construction théorique permettant de concilier la neutralité et la liberté : il est bien connu par exemple que, dans les années 50, un grand nombre de professeurs qui avaient des engagements doctrinaux forts donnaient un enseignement strictement et sagement kantien. Aujourd'hui, avec des professeurs représentant, par leur culture, toutes sortes de familles de pensée ou de types d'esprit, il existe cependant un enseignement relativement cohérent en son éclectisme, dans lequel — ce qui est peut être la vocation de l'institution scolaire — les doctrines philosophiques opposées se complètent au lieu de se contredire. Il est vrai qu'en ce contexte, une certaine radicalité ou profondeur n'est pas réellement atteinte, mais rien n'interdit à chaque élève, ainsi mobilisé et instruit, de poursuivre, pour son compte, et avec la même liberté, son propre questionnement philosophique.

# LES ÉLÈVES

## Hétérogénéité

Parler d'hétérogénéité, aussi généralement, ici, c'est user d'un euphémisme pour dire que les élèves ne satisfont pas, globalement ou dans beaucoup de cas, aux critères scolaires admis. Cela pour dire qu'il y a à s'adapter à cette situation et que désormais les professeurs de philosophie ont à y faire face, après avoir été longtemps (par le privilège d'un enseignement donné uniquement en classe terminale) les seuls à y échapper.

Et pour commencer, il faut justement faire quelques différences au sein de cette hétérogénéité. Ce sont toutes sortes de déficits que présentent les élèves, et d'autant plus pesants que la philosophie est pour eux une discipline entièrement nouvelle. Le partage se fait d'abord entre les élèves qui se trouvent à l'aise dans l'abstraction, ou du moins ne sont pas déconcertés par elle, et les autres. Les premiers sont le plus souvent des élèves qui possèdent déjà une culture historique ou littéraire ; les autres, parfaitement démunis de tout horizon un peu abstrait, malgré des études qui les ont tout de même conduits en terminale, sont tout-à-fait capables de faire de la philosophie, mais ne peuvent suivre d'emblée, avec quelque profit, un enseignement classique correspondant aux programmes de terminale et aux exigences de l'examen.

Les deux problèmes fondamentaux de ces nouvelles (quoique déjà anciennes!) générations de lycéens, sont ceux de l'écrit et de l'autonomie.

- Une insuffisante maîtrise de l'écrit a évidemment pour conséquence l'incapacité à produire un texte rédigé d'une certaine longueur et articulant des idées de façon cohérente. D'où, obstacle énorme à l'apprentissage de la philosophie, l'incapacité à exprimer ses idées, et donc à en former. Les difficultés d'analyse ont pour écho des difficultés de synthèse.

- L'inaptitude à l'autonomie, quant à elle, paraît un obstacle insurmontable. En effet, en son principe même, l'épreuve de dissertation fait appel à l'autonomie de l'élève, puisque, au lieu de demander à l'élève l'exécution d'une consigne précise, dont il aurait appris en classe les éléments essentiels, on lui demande de dégager le problème même qu'il doit traiter et d'inventer la solution.

C'est autour de ces deux difficultés que l'hétérogénéité des élèves trouve sa figure d'une extrême variété. Cela avec tous les degrés, depuis la gêne rapidement surmontée jusqu'à la paralysie rédhibitoire, et avec une fréquence inégale selon les établissements et les académies. Tous s'accordent à juger que le phénomène prend de l'ampleur.

## Comportements, attentes, demandes

On le sait et on le vérifie partout, les lycéens sont très demandeurs de philosophie et d'enseignement, et assez conscients de leurs difficultés (même si cette conscience varie à proportion du coefficient de leur épreuve au baccalauréat : dans les séries technologiques les élèves convertissent leur incapacité en indifférence ; mais il n'en va pas de même en série L, où la philosophie est fréquemment génératrice d'angoisse). En termes d'enseignement, on constate trop souvent qu'ils attendent beaucoup d'un illusoire enseignement de méthodologie, caricature d'un vrai guidage, que concèdent parfois des professeurs désarmés. En ce qui concerne la philosophie, la demande de

son introduction en classe de 1<sup>ère</sup> est quasi unanime, tant la découverte abrupte d'une discipline exigeante plonge beaucoup d'élèves dans le désarroi. On y reviendra.

## La culture lacunaire des lycéens

Si l'on entend par culture la possession d'un fonds propre de savoirs et de références, quelque chose d'antérieur ou, en tout cas, de plus radical que le savoir acquis à l'école, on peut avancer, sans crainte de se tromper, que la culture générale des élèves se réduit à presque rien. La culture de la plupart des élèves, aujourd'hui, n'est pas seulement lacunaire : on déplore très souvent un désinvestissement profond à l'égard de toute parole organisée et développée, comme si c'était l'accès même à l'univers symbolique qui était affecté.

C'est ainsi que personne ne conteste que la connivence culturelle qui existait jadis entre le professeur de philosophie et sa classe d'élèves triés de Terminale L n'existe plus aujourd'hui. Maintenant que le lycée est ouvert à une large partie de la jeunesse, nous sommes dans la situation de relever un défi : le professeur de philosophie doit enseigner sans pouvoir espérer s'appuyer sur la moindre culture de ses élèves, il doit aussi (et c'est là le travail de tous, dans l'établissement) apprendre à nombre de ses élèves à lire et à se construire une culture philosophique personnelle. Sans cela, il le sait, son enseignement ne peut prendre racine, et ce qui est *appris*, voir *su*, ne saurait devenir un *acquis*.

## Que reste-t-il plus tard de l'étude de la philosophie ?

Il est difficile de définir les acquis des élèves en termes strictement scolaires<sup>31</sup>, mais cela n'empêche pas que l'enseignement a, en outre, de réels effets, à plus long terme. Beaucoup d'élèves éprouvent manifestement le sentiment que la philosophie, plus que toute autre discipline, leur apporte la possibilité de "penser par eux-mêmes", dont ils sont vivement demandeurs. Ce sentiment, nimbé d'un vécu de liberté (« enfin, on respire! »), prend appui principalement sur le style non scolaire fréquemment revendiqué par l'enseignement de la philosophie. Cela dit, — il faut bien le reconnaître — une masse assez importante d'élèves, surtout dans certaines séries, manifeste une indifférence totale et sans nuances à l'aspect libérateur de la philosophie, et considère, à tous égards, qu'elle perd son temps en classe de philosophie.

## Une visée de l'excellence : à propos du concours général

Du point de vue de l'institution scolaire, le Concours général, qui fait concourir en philosophie les lycéens des Terminales générales, venant de l'ensemble des lycées, et représentant ce qu'ils ont de meilleur, atteste la présence dans les classes d'un grand nombre d'élèves de niveau plus qu'honorable. C'est comme un encouragement et une aide pour tous les élèves, en leur montrant qu'il est possible d'arriver à des résultats magnifiques, et pour leurs professeurs en leur rappelant non seulement que les efforts entrepris pour la réussite de tous ne compromettent pas l'excellence, mais aussi que les efforts mêmes accomplis en vue de l'excellence profitent également à tous.

Ce qui intéresse ici la philosophie, c'est que pour l'élève, l'enjeu n'est pas de s'assurer la réussite de l'exercice au prix d'une certaine timidité, mais bien de prendre — sans danger — tous les risques de la libre réflexion pour atteindre le maximum de ses possibilités. L'épreuve n'est donc pas prisonnière des usages ou des habitudes qui rassurent les élèves, l'enseignement de la philosophie peut y déployer toute son envergure, et en cela est rappelée cette exigence remarquable qui rattache un enseignement qui doit se vouloir ordinaire à ses plus hautes références. Il est important que soit

<sup>31</sup> C'est là un point d'une grande importance, et qui demande des investigations approfondies. Ce "thème" fait l'objet d'un rapport du groupe de philosophie de l'Inspection générale, encore en préparation.



ainsi rappelées, et récompensées, à intervalles réguliers, sans en exclure le plus grand nombre, les possibilités les plus remarquables de l'enseignement philosophique.

Nous voulons croire que la vitalité de l'enseignement de la philosophie, comme de la philosophie elle-même, tient à cet échange, peut-être constitutif, entre les mondes de pensée les plus simples et les plus humbles et les tentatives théoriques les plus dérangeantes et les plus audacieuses.

# DIFFICULTES ET QUESTIONS

## Le baccalauréat

En philosophie, les épreuves écrites du baccalauréat général et technologique sont, selon les séries et les voies, affectées de divers coefficients (ES : 4 ; L : 7 ; S : 3 ; BTN : 2).

Elles sont identiques (3 sujets, au choix, sont proposés, 2 sujets-question et 1 sujet-texte) et d'une durée identique (4 heures) dans les deux voies et pour toutes les séries, si ce n'est que, dans la voie technologique, le sujet-texte est accompagné de questions.

### • Les sujets

• La forme actuelle des sujets de dissertation — cette forme a beaucoup évolué depuis que le baccalauréat existe — est officiellement celle d'une "question directe, explicite et ouverte"<sup>32</sup>. Cela veut dire, en principe, qu'en évitant le style de la devinette ou de l'énigme, le sujet a la forme d'une question (et non pas d'un problème : c'est-à-dire d'un énoncé comportant des données et une "problématique" ou dispositif théorique déterminant la réponse) s'énonçant en une proposition de forme interrogative, admettant une réponse nette et non induite à l'avance par la question, déterminant donc une discussion et une recherche.

Cette caractérisation semble relever du bon sens. Elle appelle cependant diverses observations : la prescription de formuler directement et explicitement une question interdit en fait de proposer des sujets demandant une définition ou une analyse, la détermination d'une notion par rapport à une autre, ou, plus simplement, relevant de la "question de cours". Ajoutons que cette forme aboutit souvent, dans un souci de facilité, à donner un tour un peu puéril aux sujets proposés, notamment lorsqu'il est fait usage du pronom personnel *je*. Enfin, si l'on passe sur le fait qu'une question qui paraît claire à l'examineur ne l'est pas nécessairement pour le candidat, il faut noter que de ces prescriptions résultent en fait des questions souvent extrêmement indéterminées. Et c'est cela qui égare quelquefois les candidats, ou les effraye : cette forme revient à exclure par principe tout guidage, précisément en excluant toute autre ébauche de consigne ou d'indication sur la manière de comprendre ou d'aborder le sujet, sur l'utilisation possible d'une culture philosophique.

Certes, l'intention de clarté et de simplicité qui conduit à formuler les sujets dans la langue commune est sans doute bonne, mais elle n'exclut pas des effets pervers. L'esprit de l'épreuve est que l'on veut vérifier la capacité du candidat à répondre à une question de philosophie et non l'étendue de sa culture ou sa maîtrise des moyens techniques de cette discipline (raison pour laquelle les sujets sont des questions et non des demandes de définitions, d'analyses, de distinctions, etc.) : s'il n'est pas interdit (et même s'il est recommandé) au candidat de maîtriser ces moyens techniques, de posséder une culture philosophique et d'en faire usage, ce n'est pas là dessus qu'on l'interroge et ce n'est pas cela qui est enseigné, du moins directement. La difficulté est que, sans ces moyens, il reste peu de choses à la plupart des candidats, ce qui explique la pauvreté de bien des copies qui traitent de sujets élevés sans quelquefois disposer des concepts les plus élémentaires. À cet égard, la maîtrise des repères est essentielle, et il faut remarquer que le programme suggère nettement d'en faire usage pour clarifier la formulation des sujets. On peut regretter cependant que l'articulation des sujets proposés et des repères possibles demeure, le plus souvent, implicite.

• En ce qui concerne le sujet d'explication de texte, il est prescrit que l'extrait doit provenir de l'œuvre d'un des auteurs du programme, ne pas être trop connu et se rapporter à une notion du programme. La consigne rappelle la règle de l'explication de texte : "la connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise" ; l'explication a pour objectif en effet de dégager le problème

<sup>32</sup> Circulaire 94179 du 14 juin 1994.

dont il est question dans le texte, et par lequel il s'articule à une notion du programme. L'élève doit donc savoir saisir le problème par la lecture même du texte, et non pas se contenter d'une paraphrase ou inversement de faire une dissertation générale sur le problème.

L'exercice est difficile, mais il résume, une fois de plus, l'exigence de ne jamais séparer l'examen des notions de celui des textes, la réflexion et la culture, exigence fondamentale de notre enseignement philosophique, on l'a vu.

- Dans les séries technologiques, des questions viennent, en principe, guider la lecture. Il conviendrait d'évaluer précisément ce qu'apporte un tel guidage, dans ces séries, et ce qu'apporterait son éventuelle introduction dans les autres.

#### • La correction

La correction des épreuves de philosophie du baccalauréat fait traditionnellement difficulté dans la mesure où c'est une tâche lourde, pour laquelle on manque de correcteurs et qui doit s'inscrire dans des délais extrêmement courts.

Techniquement, la correction s'organise selon diverses procédures qui attestent de son sérieux et garantissent son équité, en l'absence de double correction. Dans l'intervalle entre la réception des copies et la saisie des notes, les correcteurs doivent participer à deux réunions, obligatoires.

- 1) Lors de la première réunion, dite « d'entente », les professeurs se mettent d'accord sur l'interprétation des sujets et sur quelques principes de correction et de notation. Ils le font en procédant à la lecture d'un certain nombre de copies et en échangeant leurs observations, sous la conduite d'un professeur animateur désigné par l'IPR.
- 2) Lors de la seconde réunion, dite « d'harmonisation », les correcteurs tentent, en confrontant leur travaux, leurs moyennes et la distribution de leurs notes, de rendre leur notation équilibrée et homogène, en conformité avec les principes retenus à l'issue de la première réunion.

Dans certaines académies, est mis en place le système dit des « copies-test » : l'ensemble des correcteurs corrige un certain nombre de copies, jugées significatives, préalablement choisies par quelques uns d'entre eux et reproduites. À partir de ce travail ils formalisent leur accord et énoncent des principes de correction et de notation.

Globalement, ce système fonctionne bien et les correcteurs le jugent satisfaisant. Beaucoup de professeurs regrettent que ces réunions n'aboutissent pas à des prescriptions impératives, mais d'autres avancent la « liberté du professeur ». En tout cas, ce système assure un échange entre les correcteurs, échange qui est toujours utile et généralement de grande qualité. Précisons que sur ce point, la philosophie est depuis longtemps une discipline exemplaire<sup>33</sup> : à l'exception de quelques grandes académies où l'on déplore un certain absentéisme, la quasi totalité des correcteurs assistent à ces réunions et y participent avec le plus grand sérieux, si bien que, très réellement, les pratiques de correction et de notation trouvent naturellement des critères communs adéquats, sans aucune intervention autoritaire.

#### • La notation et les notes

Malgré des préjugés tenaces, la notation ne pose pas, en philosophie, plus de problèmes que dans la plupart des autres disciplines. Du moins en ce qui concerne l'objectivité de celle-ci. Et il est clair qu'il n'y a aucune fatalité à l'arbitraire, comme il est clair que toutes sortes de critères, parfaitement identifiables et utilisables, existent.

Pour autant qu'il y ait des difficultés, elles tiennent à deux causes :

---

<sup>33</sup> On peut observer que la philosophie n'a pas attendu pour anticiper sur les recommandations du médiateur à ce sujet. Cf. *Rapport du médiateur de l'éducation nationale*, 2007, pp. 13 et suivantes.

- La multiplicité des critères, jointe à la “liberté” des correcteurs rend inévitables quelques divergences dans l’appréciation des épreuves d’examen. Une certaine directivité de l’institution ne serait peut-être pas déplacée.

- L’hétérogénéité des élèves, notamment dans les séries technologiques, rend difficile l’appréciation de leurs travaux, tant ceux-ci sont parfois étrangers aux critères applicables. Tant ils ressemblent peu à des dissertations, puisque c’est là la forme assignée à ces travaux.

- **La distribution des notes et la nature des épreuves**

Les chiffres<sup>34</sup> dont on dispose pour 2007 montrent que la note moyenne de philosophie, quelles que soient les séries, a augmenté d’environ 1 ou 2 points par rapport aux années précédentes. Mais en vérité, l’examen de la distribution des notes montre qu’une proportion excessive de candidats continue à se situer au dessous de la moyenne, par quoi il est clair que la philosophie, dont l’histogramme accuse un décalage sensible avec celui des autres disciplines, fonctionne à la façon d’une “discipline-couperet” : elle ne contribue guère à recevoir beaucoup de candidats, mais elle en fait refuser un nombre considérable, notamment en série L, avec un coefficient 7. Ajoutons que, à l’égard d’un grand nombre de candidats sérieux, elle compromet l’obtention d’une mention. Un examen objectif des copies conduit non pas à penser que cet état de choses est dû à la sévérité des correcteurs mais à considérer le désarroi de certains candidats, le jour de l’examen. Il est clair que les prestations d’un trop grand nombre de candidats n’ont même pas l’apparence de dissertations, qu’elles ne contiennent que fort peu de philosophie et sont bel et bien aléatoires par rapport à l’enseignement reçu. De toute évidence, cet état de choses a pour conséquence d’entraîner une désaffection des lycéens à l’égard de la série L, désaffection dans laquelle la philosophie a sa part de responsabilité<sup>35</sup>. Sans compter que le même examen de la distribution des notes fait également apparaître, si on compare les académies, des disparités parfois considérables.

Faut-il préciser que cette question est extrêmement sensible ? Quels que soient les aménagements que puissent recevoir les épreuves, il convient de rappeler non seulement qu’un grand nombre de professeurs sont vivement attachés aux formes actuelles des épreuves, quelles que soient les séries, la dissertation et l’explication de texte étant — comme le dit le programme — les exercices écrits les mieux appropriés à l’enseignement de la philosophie, mais aussi et surtout que c’est pour l’institution une tâche urgente de faire accéder tous les élèves à une maîtrise véritable de l’écrit. Ce à quoi s’emploient aussi, pour leur part, et sans désespérer, bon nombre de professeurs de philosophie.

## La voie technologique

Les phénomènes précédents s’y trouvent amplifiés. La manière dont les élèves de ces séries composent au bac (une partie importante des candidats abandonne l’épreuve longtemps avant la fin !) témoigne assez de qui se passe dans les classes.

Même si on peut y assister à de belles réussites, dues au talent éventuel d’un professeur, l’enseignement de la philosophie dans les classes technologiques concentre les difficultés. On doit reconnaître qu’il n’est pas impossible d’intéresser les élèves et qu’on peut, épisodiquement, faire cours, à peu près dans toutes les séries. En revanche, quel que soit le dévouement des enseignants (et il est grand !), il est pratiquement impossible d’obtenir des élèves un travail véritable, et surtout un travail qui ressemble à une dissertation, en particulier en STI (exception faite de STI-AA). Sans sous-estimer le caractère lacunaire de la formation des élèves et les effets d’un parcours scolaire chaotique, la cause de cet état de choses, en philosophie, tient d’une part aux conditions qui sont faites à

---

<sup>34</sup> Voir en annexe.

<sup>35</sup> Cf. Le rapport des Inspections générales, *Évaluation des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée* (2006, Philippe Forstmann, IGAENR, Catherine Becchetti-Bizot, IGEN).

cet enseignement (horaire et coefficient insuffisants, inscription dans les emplois du temps sur des tranches horaires insupportables) et aux enseignants, lorsqu'ils ont, ce qui n'est pas rare, tout leur service dans ce genre de classes.

## Le problème de la dissertation

*Faut-il rappeler, s'il est permis de dire deux mots de la prétendue querelle de la dissertation, que personne, dans notre pays, n'est "opposé" à cet exercice, à moins d'admettre qu'il n'ait pas d'autre définition que sa définition actuelle, ou que ce soit lui être opposé que de déplorer l'incapacité de beaucoup d'élèves à le réussir ?*

- *Ainsi, d'une part, répétons-le, on cherchera en vain des adversaires de la dissertation : le programme de 2001 qui a suscité naguère tant de polémiques avant d'être retiré, précisait clairement que la dissertation "doit être assumée et défendue comme le patrimoine non négociable de l'enseignement philosophique élémentaire" et le programme actuel non seulement le réaffirme mais reprend mot pour mot en ses attendus, la formule selon laquelle la dissertation est "la forme de discours écrit la plus appropriée" pour évaluer le travail accompli par l'élève ; répétons aussi, d'autre part, qu'il n'est pas, à notre connaissance, un seul professeur de philosophie qui ne soit attaché à cet exercice.*

- *Enfin, rappelons que reconnaître le fait — indéniable — qu'un trop grand nombre d'élèves échoue devant cet exercice conduit non pas à souhaiter sa suppression mais à multiplier les efforts pour porter remède à cette situation. C'est ainsi que — on l'a vu — de nombreux professeurs s'investissent dans les dispositifs ou les projets ayant pour objectif de faire acquérir aux élèves la maîtrise de l'écrit, où chacun s'accorde à voire un élément essentiel de la réussite scolaire.*

L'épreuve de dissertation est un problème en de multiples sens et d'abord, on l'a vu, en ce qu'elle requiert une maîtrise de l'écrit qui est loin d'être donnée.

Mais ce n'est pas tout. Sans revenir sur les difficultés qu'éprouvent beaucoup de lycéens à exprimer leurs idées, en particulier dans des exercices écrits, la difficulté, qui fait que même des travaux correctement construits et rédigés sont en fait étrangers à la philosophie, c'est que cette épreuve fait appel, fondamentalement, à l'autonomie de l'élève, à sa capacité à assumer et à dégager un problème, ce qu'un élève moyen ne sait pas faire, l'habitude scolaire étant d'être préparé aux épreuves que l'on affronte. Si aléa il y a, il ne tient pas seulement à des désaccords ou à l'inégale qualité de la correction ou de la notation. Il tient aussi au fait que l'élève moyen ayant travaillé ne peut pas toujours avoir l'assurance de réussir son épreuve, au moins moyennement.

- Pour une part, cette difficulté est inhérente à la philosophie pour autant qu'elle se refuse à être une discipline scolaire, car s'il n'est pas vrai que la problématisation ne s'apprend pas, il est vrai en revanche qu'elle ne peut pas résulter de la reproduction, même intelligente, d'une procédure apprise. En revanche, nous croyons pouvoir dire que cette difficulté est, en ce qui tient à la philosophie, remédiable. Si on ne voit pas comment un "guidage", tel qu'on le pratique dans d'autres disciplines, pourrait ne pas compromettre l'autonomie, si on voit bien qu'un "appui" (par exemple en faisant référence à un texte) peut sans doute soutenir une autonomie commençante sans la détruire, mais ne peut véritablement permettre de triompher de la difficulté, en revanche il est permis de penser, comme nous l'avons suggéré précédemment<sup>36</sup> à propos de la formulation des sujets, qu'un travail d'approfondissement autour des "repères", assorti d'une plus explicite rédaction des sujets, autorise beaucoup d'espoirs.

---

<sup>36</sup> Voir plus haut, pp. 36 et 37.

• Mais pour autant que cette difficulté déborde la philosophie et son enseignement, pour autant qu'elle tient à la précarité de l'expression écrite de trop de lycéens, et par suite à l'expression même de leurs idées, la philosophie se trouve désarmée, tout au plus peut elle prendre sa part du fardeau et contribuer, avec les autres disciplines à l'indispensable apprentissage de l'expression écrite.

## **L'introduction d'un enseignement de philosophie en classe de 1<sup>ère</sup>**

On ne saurait dissimuler qu'une telle introduction ne fait pas l'unanimité parmi les professeurs. Si beaucoup de professeurs regretteraient la position exclusivement terminale de la philosophie, et le prestige, réel ou imaginaire, attaché à cette position ; si beaucoup regretteraient la fin — pourtant déjà là — des terminales L ; s'il paraît difficile à d'autres, voire contraire à l'enseignement de la philosophie tel qu'ils se le représentent, d'enseigner la philosophie sur plusieurs années et de concevoir une progressivité cohérente, il reste que le débat est ouvert et que cette mesure répond à une demande ancienne et digne d'être considérée de la part non seulement d'un très grand nombre d'élèves et d'une partie importante des professeurs de philosophie mais aussi de l'opinion publique. Il faut noter que, depuis de nombreuses années, beaucoup d'établissements ont organisé un tel enseignement, sur leurs moyens propres, mais malheureusement sans programme ni projet cohérent. On peut considérer que son introduction en classe de 1<sup>ère</sup> dans les séries générales<sup>37</sup> serait, pour l'enseignement de la philosophie, une chance : occasion de se renouveler, de s'affirmer et de se renforcer. Dispensé sur deux années, l'enseignement de la philosophie s'inscrirait alors dans une progression qui devrait permettre au plus grand nombre d'élèves d'y accéder et d'en tirer profit. En classe de 1<sup>ère</sup>, l'enseignement de la philosophie obéirait aux mêmes principes et s'ordonnerait à la même finalité qu'actuellement en terminale : ce serait, articulée de façon cohérente à l'année terminale, la première année d'un enseignement élémentaire ayant pour objectifs indissociables l'exercice réfléchi du jugement et l'acquisition d'une culture philosophique initiale. Cela, quelles que soient les filières ou les parcours, dans la mesure où il est désormais reconnu que la philosophie s'adresse à tous les élèves, qu'ils soient littéraires ou scientifiques. Ce serait donc un enseignement de philosophie, dispensé par des professeurs de philosophie.

---

<sup>37</sup> Il va de soi que cette limitation aux séries générales ne relève pas d'une position de principe. Elle ne fait que tirer les conséquences d'une situation de fait.

# CONCLUSION

## Réussite de l'enseignement philosophique

Quel bilan, donc, pour l'enseignement philosophique français au début du XXI<sup>ème</sup> siècle ? On peut affirmer — ce que ce rapport a tenté d'établir — que cet enseignement n'aura jamais été de meilleure qualité, quelles que soient les difficultés qui sont actuellement les siennes. Il n'a jamais été d'aussi bonne qualité, comparé même aux moments les plus brillants de son existence, non seulement en raison d'un corps enseignant dont la qualification n'aura jamais été aussi haute, mais surtout parce que ce style d'enseignement a peu à peu trouvé ses marques et finalement inventé une façon authentique et irremplaçable d'être lui-même, à travers une façon originale de problématiser les notions et de s'approprier l'histoire de la philosophie. Paradoxalement, c'est à l'époque où, parmi les disciplines scolaires, la philosophie cesse d'être tenue pour reine qu'elle apporte, par sa présence, un éclat nouveau à toute la scolarité. L'enseignement philosophique français a su transformer l'essai timide, bâtard, né de l'histoire et d'une foule de hasards, d'un enseignement de philosophie pour le second degré, en une invention scolaire, institutionnelle et philosophique sans précédent. Et ce n'était pas rien que de réussir ce mariage entre l'Institution, la liberté de la pensée et la rigueur du savoir. Union parfois orageuse, mais aujourd'hui indéfectible.

C'est ce triple défi que l'enseignement de la philosophie, aujourd'hui, doit relever : s'inscrire pleinement dans l'institution scolaire, porter la pensée dans sa plus haute liberté, préserver sa valeur de savoir théorique.

Les difficultés auxquelles a affaire l'enseignement philosophique dans le contexte actuel ne sauraient l'amoinrir. *Il lui est simplement, mais clairement, intimé de savoir s'élargir à tous les élèves, sans se renier.* C'est une chance de renouveau.

## Les signes d'un renouveau : la croisée des chemins

L'enseignement philosophique se trouve ainsi à la croisée des chemins. Vraisemblablement il se perdra si, en son attachement à une *imago* de lui-même, il refuse de changer sa manière d'être, c'est-à-dire sa manière d'enseigner.

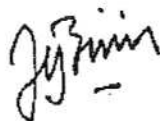
On ne doit pas se cacher que l'enseignement de la philosophie a fleuri dans le contexte particulièrement élitiste du lycée général du milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, tout en se proclamant universel. Il a aujourd'hui, maintenant que la plus grande partie des jeunes doit accéder au lycée, à relever le défi d'un tel élargissement, et il en est tout-à-fait capable. Quelles que soient les difficultés qui en ont résulté, l'extension aux séries technologiques, dans les années 80, allait dans ce sens, et c'est pour-

quoi il faut s'attacher plus que jamais à venir à bout des difficultés qui affectent l'enseignement de la philosophie dans cette voie.

C'est pour les mêmes raisons, également, qu'il faut sans doute réussir aujourd'hui l'entrée en 1<sup>ère</sup>. En finir ainsi avec l'enfermement non seulement dans les séries générales, mais aussi dans la classe terminale. Les plus belles années de l'enseignement de la philosophie sont devant lui, les plus belles pages restent à écrire.

\*\*\*

Jean-Louis Poirier  
*Inspecteur général de l'éducation nationale*  
*Doyen du groupe de philosophie*



Jean-Yves Chateau  
*Inspecteur général de l'éducation nationale*

Éric Gross  
*Inspecteur général de l'éducation nationale*

Christian Souchet  
*Inspecteur général de l'éducation nationale*



# LES NOTES DE PHILOSOPHIE AU BAC

## Rappel — Données concernant la session 2000 :

L'examen de la répartition des notes (source: DPD) montre à l'évidence un déséquilibre important. Il apparaît en effet qu'une proportion de candidats qui va, selon les séries, de 71,55% à 77,72% ne réussit pas à obtenir une note supérieure à 10, ce qui est très loin d'être le cas des autres disciplines. Même en Lettres, dans la série L, discipline dont la moyenne est proche — 9,60 pour 9,01 en philosophie —, le différentiel représente 9,10% des candidats (soit à peu près 6700 sur un total de 73000).

I - L'écart entre les moyennes obtenues en philosophie et dans les autres disciplines :  
série L

DISCIPLINE	MOYENNE	ÉCART par rapport à la philosophie
Philosophie	9,01	
Français écrit	9,87	0,86
Lettres	9,60	0,59
Histoire et géographie	9,93	0,92
LV 1	10,15	1,14
Enseignement scientifique	11,05	2,04
Mathématiques	8,62	-0,39
EPS	12,78	3,77

série ES

DISCIPLINE	MOYENNE	ÉCART par rapport à la philosophie
Philosophie	8,46	
Français écrit	9,44	0,98
Histoire et géographie	10,22	1,76
LV 1	10,33	1,87
SES	10,27	1,81
Mathématiques	8,05	-0,41
EPS	13,56	5,10

Série S

DISCIPLINE	MOYENNE	ÉCART par rapport à la philosophie
Philosophie	8,59	
Français écrit	9,65	1,06
Histoire et géographie	10,20	1,61
LV 1	10,52	1,93
Physique/chimie	10,85	2,26
Mathématiques	10,20	1,61
SVT	11,06	2,47
EPS	14,09	5,5

## II – Comparaison des pourcentages cumulés d'après la distribution des notes:

### série L

DISCIPLINE	% cumulés (1 point = 740 candidats environ) des candidats ayant obtenu une note inférieure ou égale à 10 :			Différentiel par rapport à la philosophie
	de 0 à 6	de 0 à 8	de 0 à 10	
Philosophie	19,81	49,03	71,55	
Français écrit	10,39	34,21	61,82	9,73
Lettres	17,56	38,81	62,45	9,10
Histoire et géographie	15,62	35,63	58,34	13,21
LV 1	14,60	30,64	52,90	18,65
Enseignement scientifique	15,50	28,66	44,90	26,65
Mathématiques	34,47	51,06	67,10	4,45
EPS	1,08	3,19	13,60	57,95

### série ES

DISCIPLINE	% cumulés (1 point = 950 candidats environ) des candidats ayant obtenu une note inférieure ou égale à 10 :			Différentiel par rapport à la philosophie
	de 0 à 6	de 0 à 8	de 0 à 10	
Philosophie	26,01	56,99	77,72	
Français écrit	13,31	38,86	67,56	10,16
Histoire et géographie	11,59	30,71	54,81	22,91
LV 1	11,62	27,86	51,94	25,78
SES	8,80	28,09	54,88	22,84
Mathématiques	41,23	59,29	73,73	3,99
EPS	0,40	1,31	7,04	70,68

### Série S

DISCIPLINE	% cumulés (1 point = 1700 candidats environ) des candidats ayant obtenu une note inférieure ou égale à 10 :			Différentiel par rapport à la philosophie
	de 0 à 6	de 0 à 8	de 0 à 10	
Philosophie	26,23	55,35	75,18	
Français écrit	14,14	37,76	63,71	11,47
Histoire et géographie	12,82	31,88	55,26	19,92
LV 1	12,29	27,22	48,94	26,24
Physique/chimie	13,63	26,84	45,39	29,79
Mathématiques	18,65	34,44	53,20	21,98

SVT	10,12	22,65	42,16	33,02
EPS	0,27	0,83	4,62	70,56

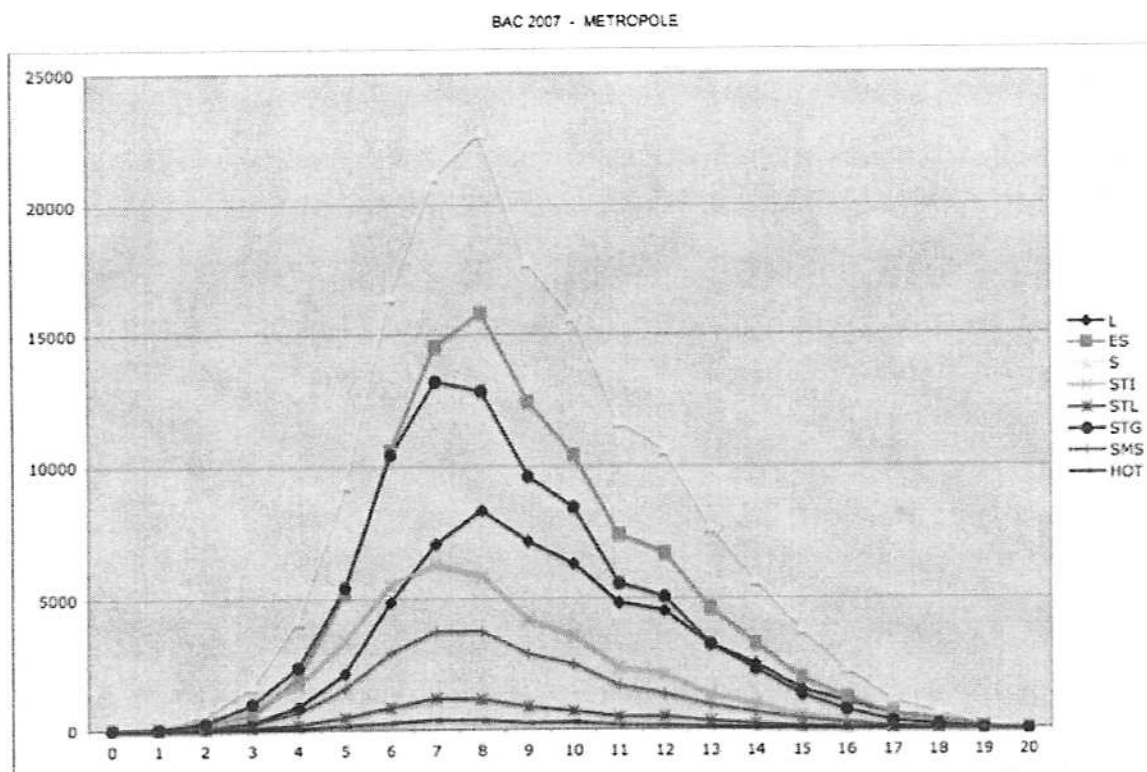
## Données concernant la session 2007 :

### Moyennes par académies — session 2007

Académie	L	ES	S	STI	STL	STG	SMS	HOT
AIX-MARSEILLE	9,83	9,08	9,14	8,99	9,36	9,04	9,34	11,14
AMIENS	9,31	8,91	8,92	8,28	10,86	8,28	7,83	7,82
BESANCON	10,43	8,85	9,74	8,27	9,17	9,11	9,14	8,96
BORDEAUX	8,96	8,72	8,93	7,7	9,25	8,43	8,35	8,21
CAEN	9,21	8,49	8,67	7,59	7,89	8,33	7,76	7,79
CLERMONT-FERRAND	9,81	9,27	9,09	7,86	8,34	9,06	8,77	8,87
CORSE	9,77	9,05	9,38	7,92	10,88	8,6	7,96	8,26
CRETEIL	9,07	8,56	8,67	8,4	8,59	8,23	8,19	8,08
DIJON	9,53	8,64	8,59	8,12	8,3	8,5	8,51	8,35
GRENOBLE	9,4	9,3	9,14	8,23	8,63	8,78	8,98	8,49
LILLE	9,74	8,71	8,57	7,77	8,37	8,35	8,27	8,54
LIMOGES	8,81	8,34	8,93	8,72	7,96	8,78	8,5	9,42
LYON	9,65	9,06	9,1	8,7	8,73	8,6	8,59	8,66
MONTPELLIER	9,77	9,22	9,17	8,05	8,7	8,58	8,37	8,42
NANCY-METZ	9,49	8,67	9,01	8,24	9,01	8,46	9,04	9,18
NANTES	9,65	9,13	9,33	8,64	8,68	9,07	9,34	9,06
NICE	9,58	9,42	9,48	8,84	8,99	9,17	10,48	8,94
ORLEANS-TOURS	9,07	8,96	8,74	7,34	7,71	8,22	8,61	8,19
PARIS	9,52	9,04	9,06	8,47	7,93	8,4	8,35	8,83
POITIERS	9,37	8,89	9,11	8,26	8,95	8,82	8,17	8,36
REIMS	9,81	8,76	8,92	8,33	8,15	8,75	8,73	8,21
RENNES	10,11	9,24	9,42	8,45	8,78	8,92	8,96	8,05
ROUEN	9,38	9,09	8,5	7,12	8,14	8,01	8,01	7,93
STRASBOURG	9,23	9,05	9,05	7,94	8,2	8,3	8,84	8,83
TOULOUSE	9,49	9,43	9,05	8,22	7,97	8,58	9,18	8,32
VERSAILLES	9,44	8,85	8,91	8,2	8,92	8,48	8,61	8,48
FRANCE METROPOLITAINE	9,5	8,96	9	8,18	8,63	8,56	8,61	8,62
LA REUNION	8,05	8,45	8,21	7,5	9	7,85	8,08	9,36
MARTINIQUE	9,58	8,94	9,6	7,45	8,43	6,89	8,18	
GUADELOUPE	7,87	7,64	7,66	7,48	8,38	7,82	8,11	8,72
GUYANE	8,74	7,85	8,19	8,33	9,35	8,12	7,79	
DOM	8,41	8,28	8,4	7,53	8,78	7,61	8,07	8,98
FRANCE METRO. + DOM	9,45	8,94	8,98	8,16	8,63	8,52	8,59	8,63

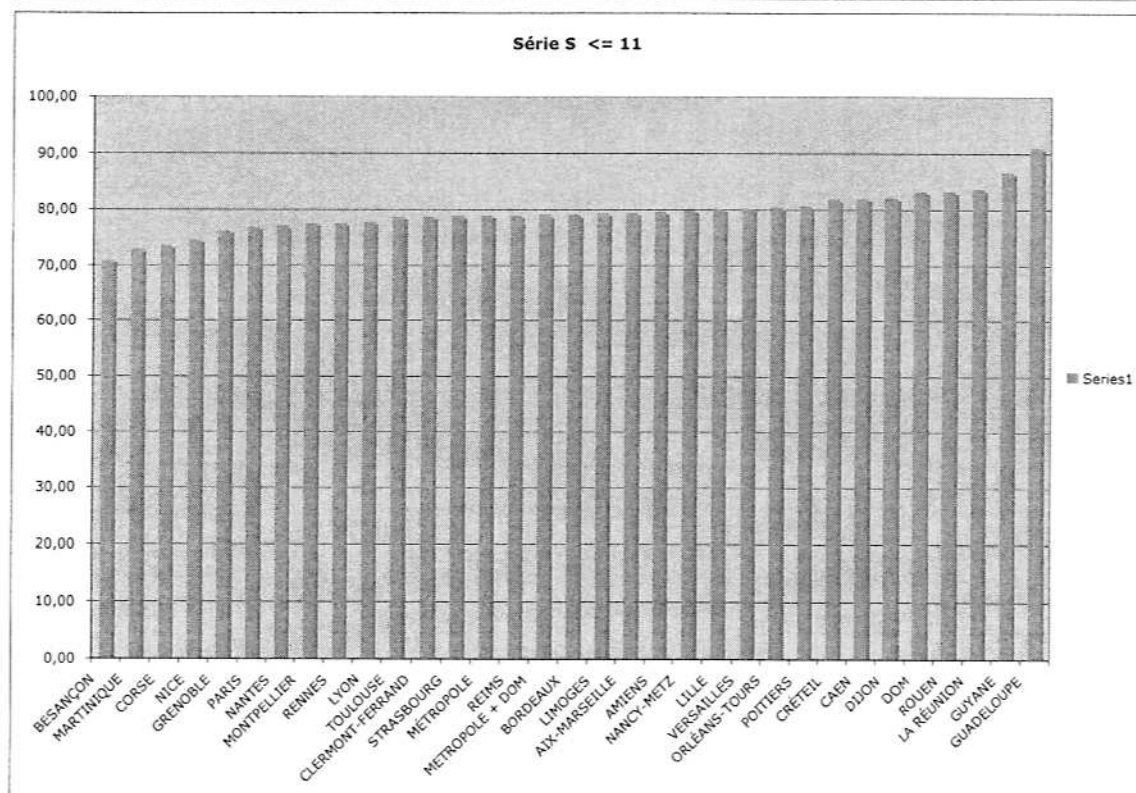
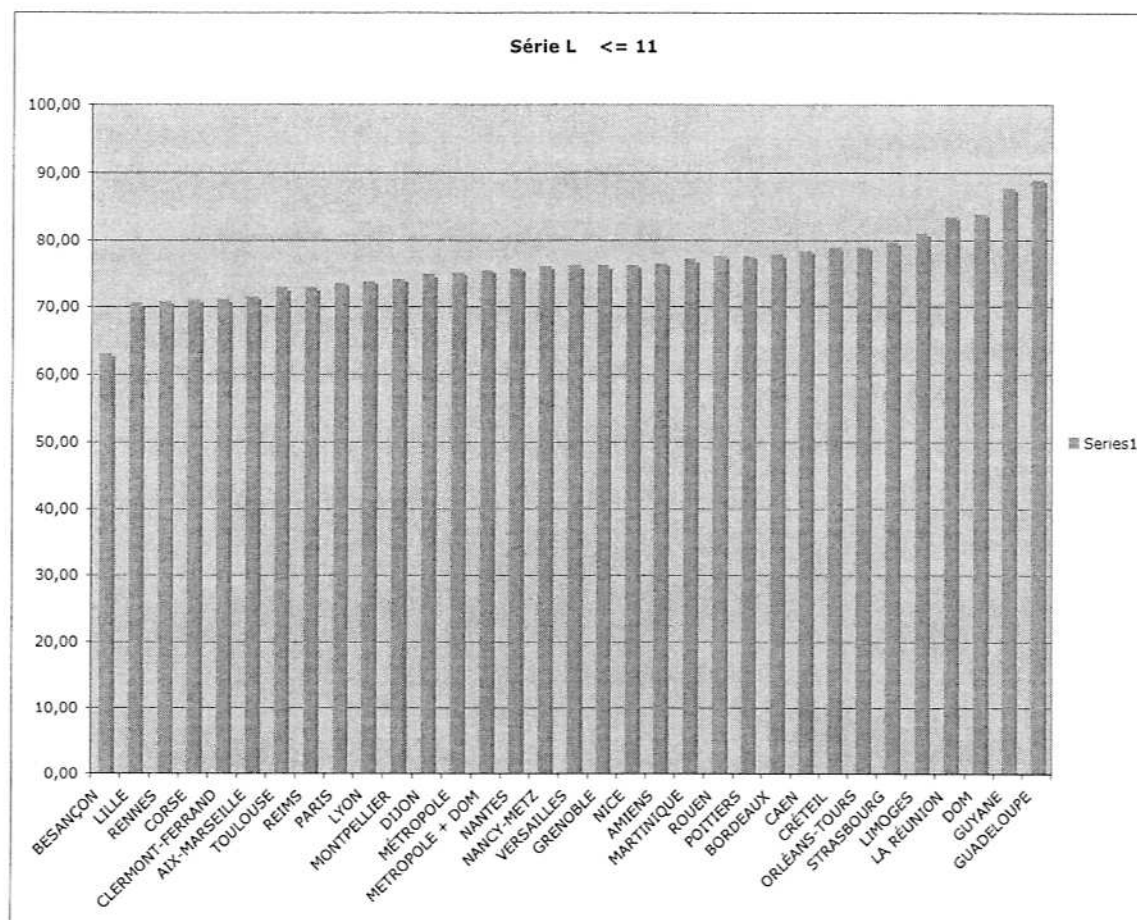
## Répartition des notes par séries

Graphiques établis à partir des données fournies par la DEPP

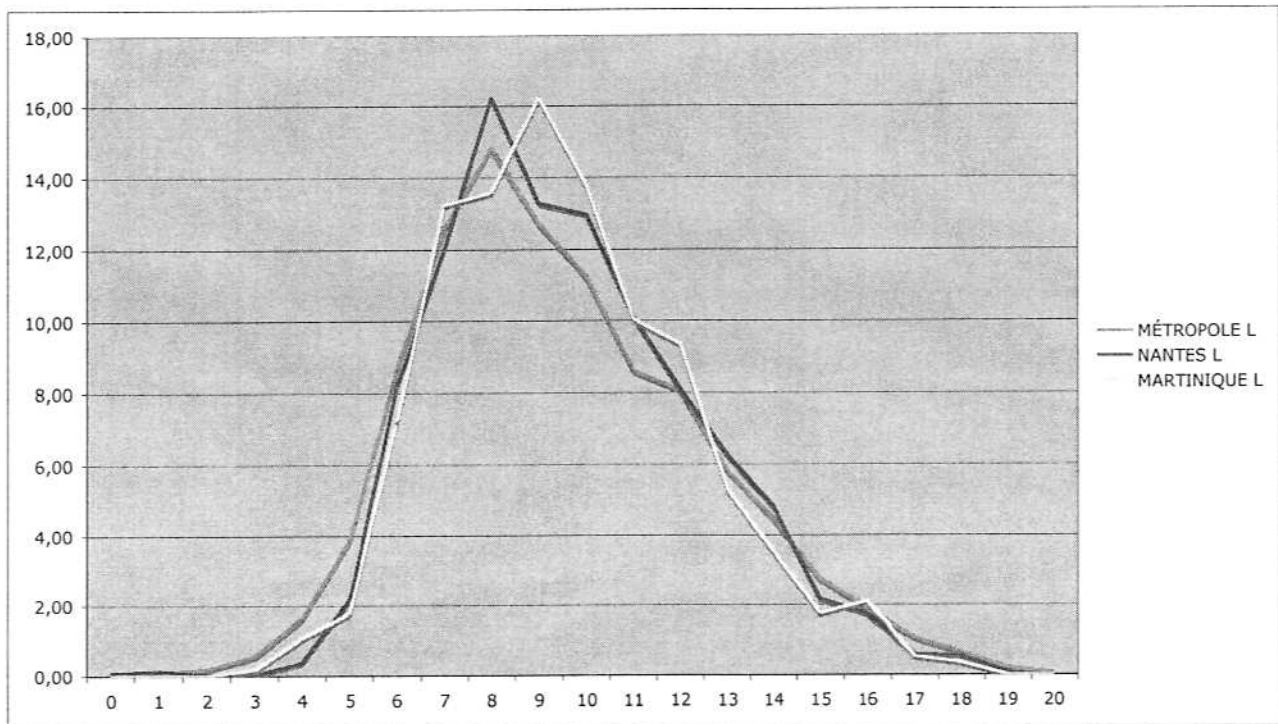
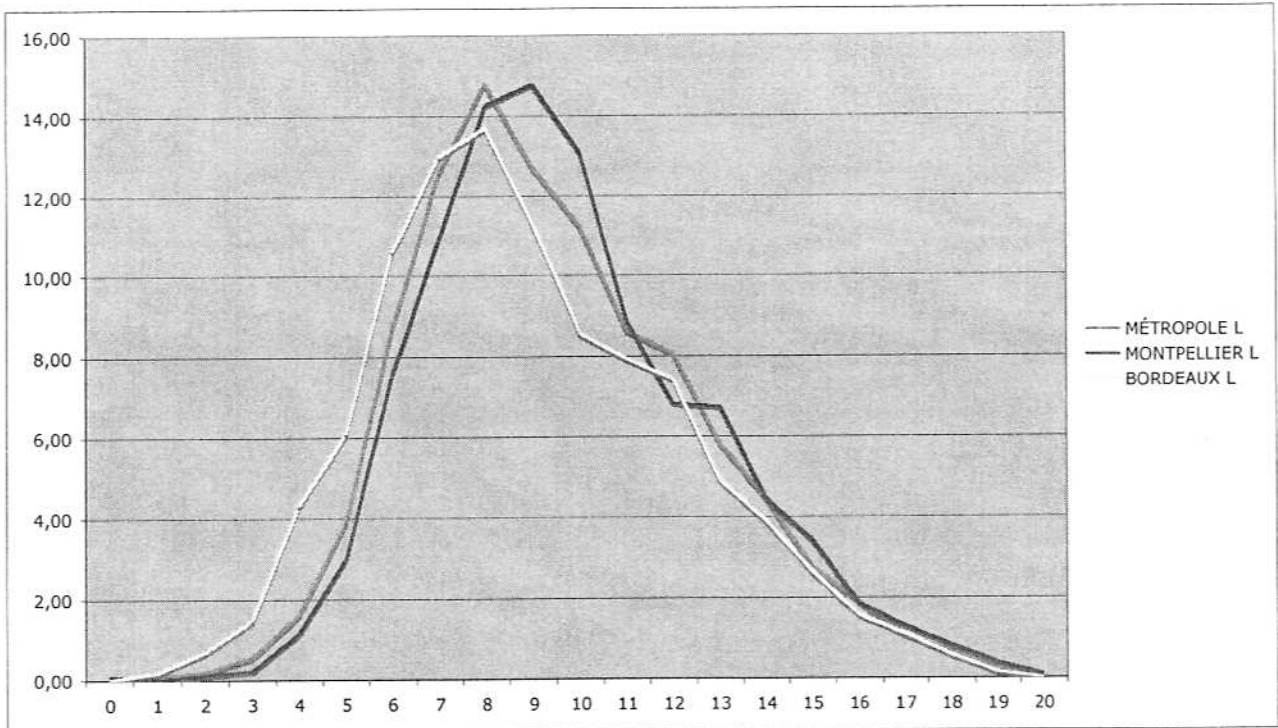


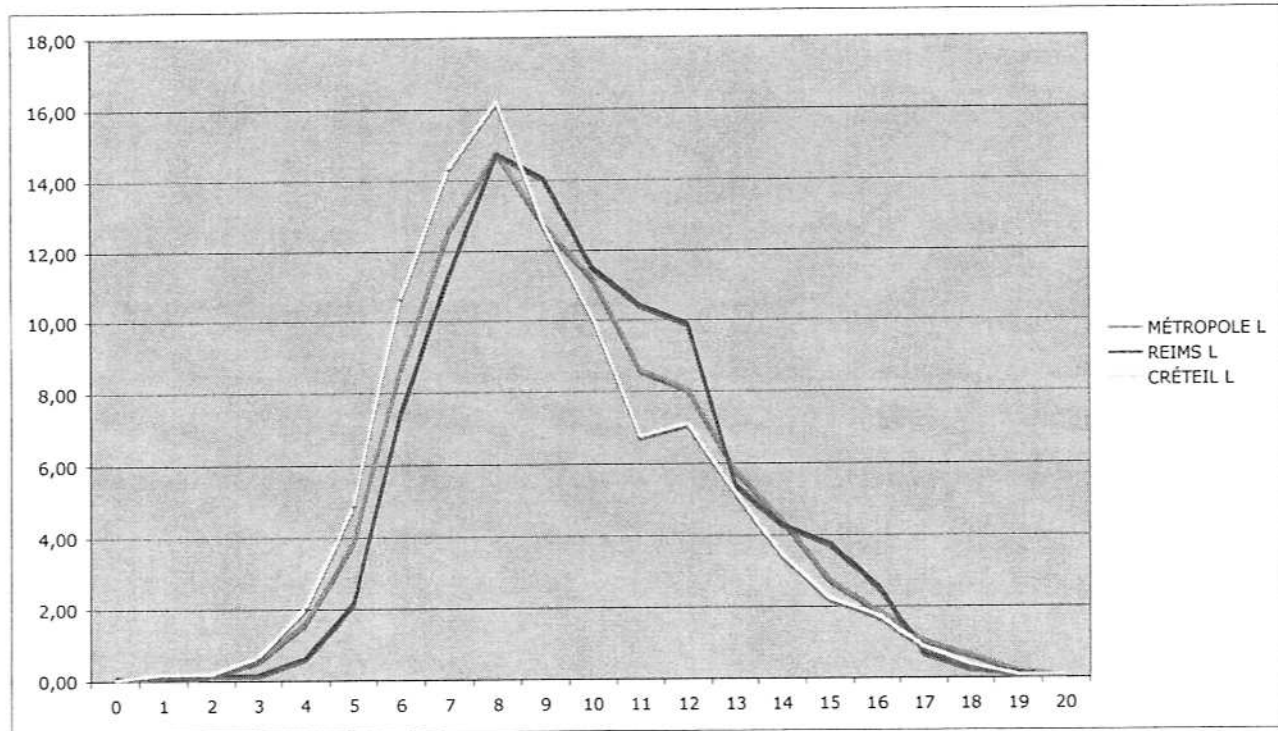
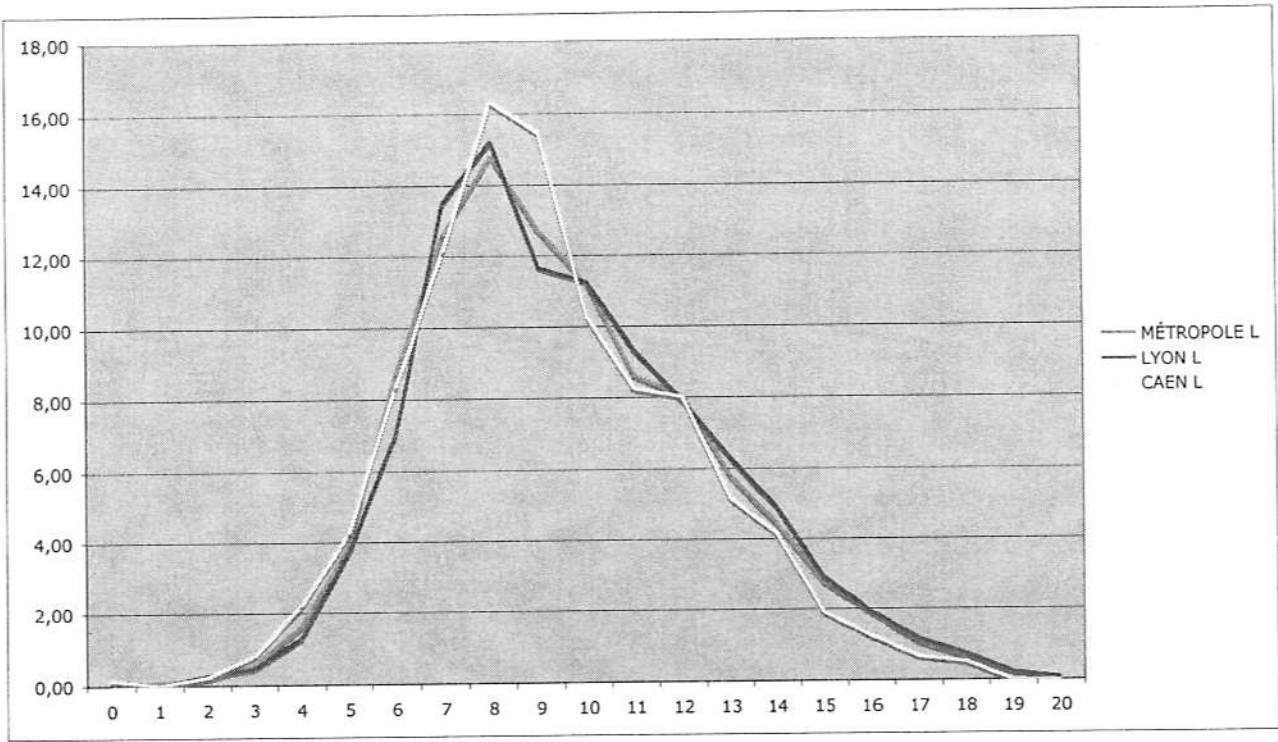
En ordonnée le nombre des candidats, en abscisse la note obtenue.

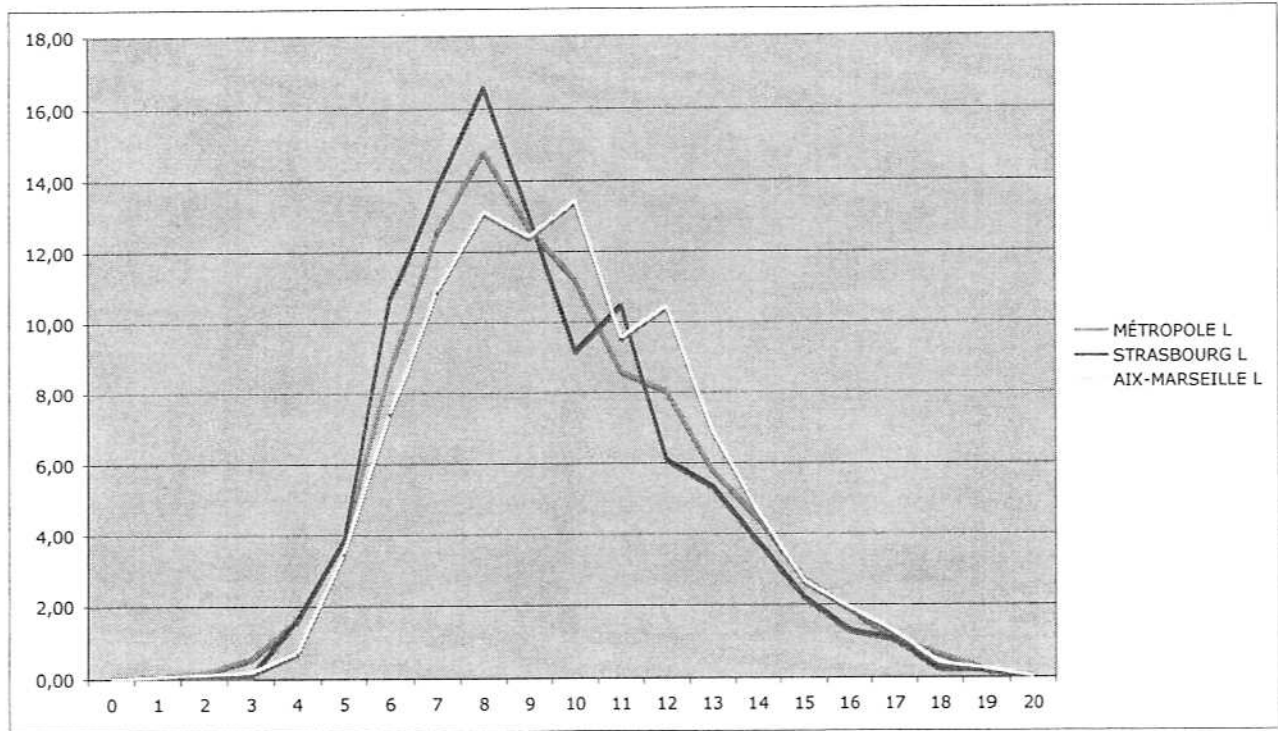
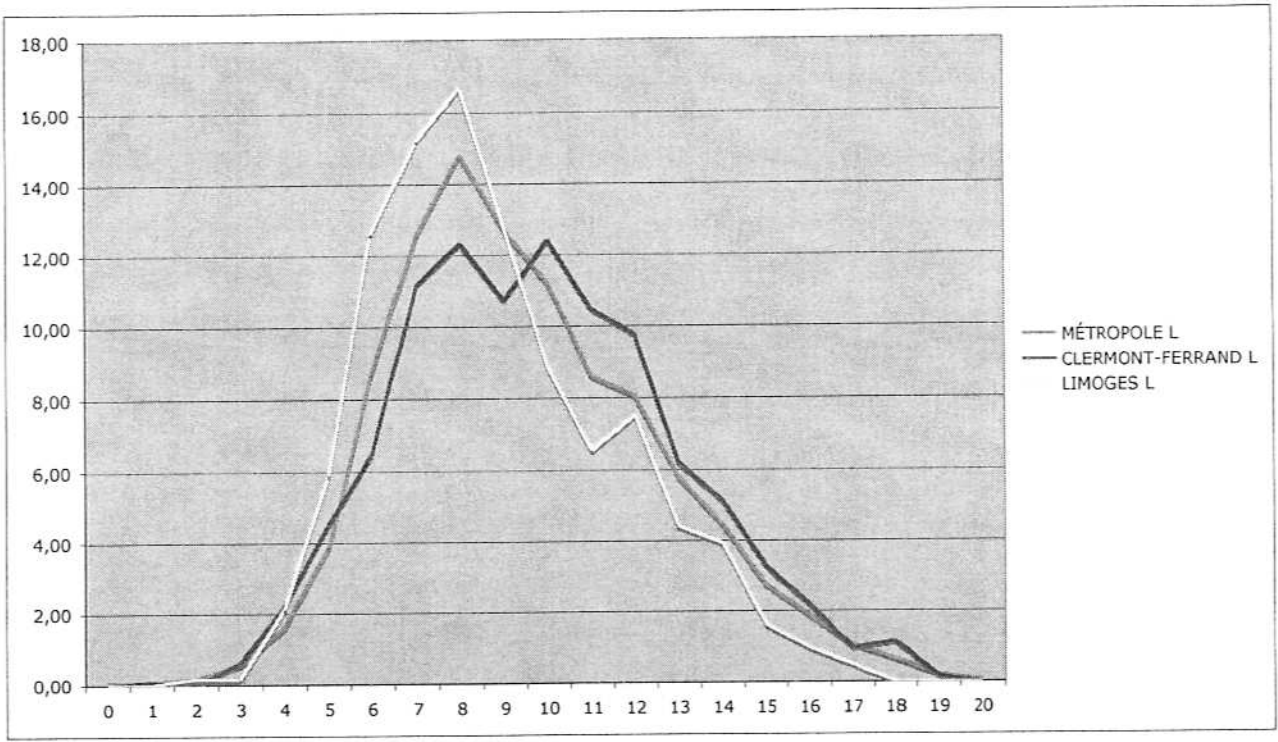
Quelques exemples de disparités entre académies : Pourcentages de notes inférieures à 11:



Répartition des notes par série et par académies :









# DONNÉES STATISTIQUES SUR LE CORPS ENSEIGNANT

*Il est possible d'accéder à l'ensemble des données dont une partie est ici présentée, au moyen d'un tableau croisé dynamique, dont le fichier (au format .xls) peut être mis à disposition sur demande.*

## Tableau grade / sexe

• France entière

Grade	Sexe	Nombre
AE	F	3
	H	8
AE Total		11
AGREGE CLN	F	478
	H	854
AGREGE CLN Total		1332
AGREGE HCL	F	78
	H	146
AGREGE HCL Total		224
CERT. BIAD	F	49
	H	116
CERT. BIAD Total		165
CERT. CL N	F	1018
	H	1350
CERT. CL N Total		2368
CERT. H CL	F	102
	H	125
CERT. H CL Total		227
CHAIRE SUP	F	26
	H	90
CHAIRE SUP Total		116
CTEN 1C	F	4
	H	3
CTEN 1C Total		7
CTEN 2C	F	27
	H	41
CTEN 2C Total		68
CTEN 3C	F	11
	H	10
CTEN 3C Total		21
MA 2C	F	22
	H	16
MA 2C Total		38
PLP CN	F	1
	H	1
PLP CN Total		2
Grand Total		4579

• Paris

Grade	Sexe	Total
AGREGE CLN	F	25
	H	33
AGREGE CLN Total		58
AGREGE HCL	F	12
	H	13
AGREGE HCL Total		25
CERT. BIAD	F	1
	H	2
CERT. BIAD Total		3
CERT. CL N	F	32
	H	28
CERT. CL N Total		60
CERT. H CL	F	12
	H	7
CERT. H CL Total		19
CHAIRE SUP	F	11
	H	25
CHAIRE SUP Total		36
MA 2C	F	1
	H	1
MA 2C Total		2
Grand Total		203

• Créteil

Grade	Sexe	Total
AE	H	1
AE Total		1
AGREGE CLN	F	50
	H	93
AGREGE CLN Total		143
AGREGE HCL	F	10
	H	14
AGREGE HCL Total		24
CERT. BIAD	F	2
	H	6
CERT. BIAD Total		8
CERT. CL N	F	80
	H	81
CERT. CL N Total		161
CERT. H CL	F	4
	H	4
CERT. H CL Total		8
CHAIRE SUP	F	1
	H	4
CHAIRE SUP Total		5
MA 2C	F	2
	H	1
MA 2C Total		3
PLP CN	F	1
PLP CN Total		1
Grand Total		354

• Versailles

Grade	Sexe	Total
AE	H	1
AE Total		1
AGREGE CLN	F	68
	H	97
AGREGE CLN Total		165
AGREGE HCL	F	13
	H	18
AGREGE HCL Total		31
CERT. BIAD	F	8
	H	12
CERT. BIAD Total		20
CERT. CL N	F	97
	H	103
CERT. CL N Total		200
CERT. H CL	F	14
	H	11
CERT. H CL Total		25
CHAIRE SUP	F	1
	H	9
CHAIRE SUP Total		10
CTEN 2C	H	1
CTEN 2C Total		1
MA 2C	F	2
	H	1
MA 2C Total		3
Grand Total		456

## L'âge des professeurs

Date naissance	Total
1942	1
1944	1
1945	3
1946	9
1947	23
1948	39
1949	61
1950	100
1951	173
1952	163
1953	141
1954	145
1955	121
1956	99
1957	82
1958	91
1959	86
1960	80
1961	89
1962	97
1963	118
1964	120
1965	125
1966	141
1967	163
1968	170

Date naissance	Total
1969	155
1970	149
1971	165
1972	157
1973	152
1974	197
1975	178
1976	160
1977	156
1978	112
1979	92
1980	93
1981	93
1982	81
1983	73
1984	52
1985	45
1986	19
1987	9
Grand Total	4579