

Journée disciplinaire de philosophie

La journée a eu lieu le mardi 31 mars à Dijon.

Responsable scientifique : M. A. Renaut,

avec la collaboration de Pierre-Henri Tavoillot

Responsable technique : Mme Perrot (Vice-présidente Université)

RAPPORT SUR LE DÉROULEMENT DE LA JOURNÉE¹

Ouverte par Madame Attuel, Recteur de l'Académie de Dijon et par Monsieur Hameline, représentant le Comité d'organisation, la journée rassemble une soixantaine de participants, parmi lesquels Madame Menasseyre, Doyen de l'Inspection Générale de Philosophie, Monsieur Pessel, Inspecteur Général de Philosophie, Monsieur Bourgeois, Président du jury de l'Agrégation de Philosophie, Monsieur Coutel, Président de l'Association des Professeurs de Philosophie, Madame Darquets et Monsieur Trousson, membres du Conseil National des Programmes, Monsieur Cospérec, responsable de la philosophie au SNES, Monsieur Chenet et Monsieur Marchal, Président et secrétaire de l'Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement philosophique, Monsieur Mousset, responsable du groupe "Philosophie" de la FEN.

Dans son intervention inaugurale, Alain Renaut indique qu'il a organisé cette journée, avec Pierre-Henri Tavoillot, dans un souci de clarification : il dit son espoir que, face aux difficultés rencontrées aujourd'hui par l'enseignement de la philosophie dans les lycées, il soit possible d'établir ici une sorte de recensement et d'argumentaire des positions envisageables. De la défense du statu quo à la conviction qu'une réforme de l'enseignement de la philosophie est nécessaire, ainsi qu'aux diverses conceptions possibles de cette réforme, bien des désaccords peuvent assurément et même doivent s'exprimer, à partir de l'explicitation desquels il importera ensuite de travailler ensemble à se comprendre et à se convaincre.

La première partie de la matinée a été consacrée à dresser un rapide état des lieux (Pierre-Henri Tavoillot, Heinz Wismann, Etienne Klein), ou sont évoquées les principales données "quantitatives" et "qualitatives" de la situation.

Au compte des données quantitatives, sont rappelées les effets de l'explosion démographique connue par les lycées - induisant une telle transformation du public des classes terminales qu'on voit mal comment un enseignement spécifique à ces classes ne devrait pas en être contraint à d'aussi importantes modifications dans son programme et dans ses méthodes, voire dans sa conception même, que celles qu'ont pu connaître les autres disciplines.

Au compte des données qualitatives, les particularités françaises de l'enseignement de la philosophie ont été soulignées et problématisées. En France, la philosophie enseignée au lycée a toujours été conçue dans un esprit encyclopédique ou généraliste : centré avant tout sur l'acquisition de méthodes de réflexion et d'exposition (symbolisées par l'exercice de la

¹ Ce rapport a été rédigé par Alain Renaut, responsable scientifique de l'organisation de la journée, le rapport reprend dans les limites qui étaient compatibles avec sa brièveté, les points essentiels développés par les divers intervenants qui avaient été pressentis. Certains des auteurs ayant transmis un résumé de leur intervention au responsable de la journée, celui-ci en a intégré de large extraits dans son compte-rendu. Alain Renaut reste cependant, dans l'état actuel de ce document, seul responsable de la forme sous laquelle le contenu en a été établi et présenté.

dissertation), cet enseignement a traditionnellement été conçu plutôt comme s'auto-engendrant que comme devant prendre en compte sa coexistence avec les autres disciplines, littéraires ou scientifiques. Or, les transformations de ces disciplines, notamment du côté des sciences, peuvent-elles aujourd'hui ne pas être mieux intégrées par la conception et par la pratique d'un cours de philosophie qui continue trop souvent à ne s'autoriser que de lui-même en feignant d'ignorer que, sur telle ou telle question traitée, la concurrence des autres disciplines modifie et, dans certains cas, rend plus délicates les conditions de possibilité et de légitimité de l'intervention philosophique ?

Données qualitatives auxquelles il faut ajouter également les transformations de la philosophie elle-même, devenue plus éclatée qu'elle ne l'avait jamais été depuis qu'elle donne lieu en France à un enseignement dans le second degré. Cette diversification de l'activité philosophique soulève notamment, à un degré que ne connaît aucune autre discipline enseignée, le problème de savoir s'il subsiste aujourd'hui un contenu commun transmis, sous le nom de philosophie, dans les classes du second degré. De ce point de vue, une analyse de l'évolution des programmes de philosophie depuis 1880 fait ressortir un paradoxe : peu réaménagé depuis longtemps dans ses principes (notions, auteurs), le programme a cependant évolué dans le sens d'une indétermination de plus en plus grande, dont on peut se demander si elle ne multiplie pas encore le risque d'une diversification des philosophies enseignées, avec toutes les conséquences redoutables qu'un tel état de fait pourrait entraîner dans le cadre d'un enseignement sanctionné par un examen comme le baccalauréat.

La deuxième moitié de la matinée est consacrée à confronter le réel à quelques "possibles" par référence auxquels il serait envisageable, selon ceux qui les évoquent (Pascal Engel, Monique Canto, Alain Renaut), de répondre aux interrogations suscitées par l'état des lieux.

André Pessel dégage "la philosophie des programmes actuels", en soulignant son embarras pour déterminer ce qu'il faut entendre par "programmes actuels", dans la mesure où le GTD de Philosophie, co-présidé par Madame Menasseyre et Monsieur Dagognet, a élaboré de nouveaux programmes à l'égard desquels le Conseil National des Programmes a émis un avis défavorable. Évoquant donc les programmes actuellement en application, l'intervenant rappelle qu'ils ont été conçus comme devant conduire, selon le fameux mot de Kant, bien davantage à "apprendre à philosopher" qu'à "apprendre la philosophie", et que, de ce point de vue, peu importe, à la limite, ce qui figure ou ne figure pas dans les programmes le bon professeur est celui qui, par sa pratique même de l'acte de philosopher, en apprend la démarche à ses élèves, rencontrant ainsi, au fur et à mesure que se développe sa démarche propre, les notions figurant, à titre indicatif, dans le programme A cet égard, il n'y aurait nullement à s'alarmer devant la situation d'éclatement que certains soulignent aujourd'hui dans la philosophie elle-même : parce qu'ils philosophent, les professeurs de philosophie donnent, chacun à partir de ses convictions et de ses conceptions propres, naissance à des pratiques de leur discipline qui, en fin de compte, "conspirent" ensemble.

On peut pourtant adopter sur les programmes actuels une perspective plus inquiète, notamment en soulignant (Monique Canto) l'extrême difficulté et la très grande plasticité des notions qui y figurent. Devenus de plus en plus généraux, les programmes, écrits sous la forme d'une liste de notions, ont abandonné une formulation en termes de questions et de problèmes philosophiques canoniques regroupés sous des rubriques (psychologie, logique, théorie de la connaissance, éthique, etc.). Tout en donnant de plus en plus de liberté au professeur de composer lui-même son programme, cette conception aboutit néanmoins à confronter l'enseignant à des difficultés redoutables, tant ce programme, de par son

abstraction même, est devenu en fait de plus en plus lourd. A force d'identifier la philosophie à une discipline foncièrement critique, on oublie en outre de considérer qu'elle pourrait aussi avoir en charge la transmission de savoirs positifs, correspondant à des contenus précis et délimités d'enseignement : comment la philosophie ne pourrait-elle ainsi perdre progressivement tout référentiel commun de questions et de problèmes ?

Tout en admettant donc que la philosophie se définit essentiellement par une enquête critique et qu'on ne saurait l'assimiler à un savoir, on peut aussi se demander (Pascal Engel) si l'insistance sur cette dimension ne finit pas par conduire à oublier d'autres exigences essentielles de la philosophie : elle n'est pas seulement une mise en scène de l'ignorance et de l'inquiétude, mais elle argumente rationnellement, selon des méthodes qui lui sont propres, à partir de savoirs scientifiques et de pratiques repérables. Pour remédier aux difficultés actuelles et pour réintroduire davantage de "contenus" dans la discipline, on pourrait donc songer, non pas tant à rapprocher son enseignement de l'histoire de la philosophie (dont les contenus apparaissent trop techniques et trop spécialisés), qu'à refonder une authentique philosophie générale, où l'exigence de vérité et de critique s'exercerait d'autant mieux qu'elle s'applique-rait à des questions et à des problématiques précisées, donc moins lourdes : cela supposerait que l'on revienne, au moins partiellement, à un programme articulé autour de champs (psychologie, logique, théorie de la connaissance, théorie de l'action, éthique, esthétique, métaphysique, anthropologie) auxquels pourraient correspondre un certain nombre de questions (par exemple, en théorie de la connaissance, la déduction, l'induction, la certitude, etc.) et de doctrines repérables (par exemple, en éthique, les conceptions "conséquentialistes" et les conceptions "déontologiques", etc.). Professeurs et élèves auraient ainsi une idée plus claire de ce que l'on est en droit d'attendre d'un enseignement de la philosophie.

Alain Renaut clôt la matinée par une mise au point concernant l'état de la discussion sur les programmes. Jouant son rôle d'instance consultative, le CNP a considéré qu'en raison de son indétermination, le projet du GTD ne prenait pas suffisamment en compte la perspective, pour la philosophie elle-même, de participer à l'élaboration de ce noyau commun dont l'on pourrait considérer qu'il correspond à la culture partagée par les lycéens au sortir du second degré. A partir de cette position générale, dans plusieurs interventions, Luc Ferry, Président du CNP, a défendu pour sa part une option particulière sur la question de savoir ce que pourraient être, en philosophie, ces références communes ainsi a-t-il suggéré que pourraient être proposés, à côté d'un programme de notions, certaines thématiques et problématiques d'histoire de la philosophie - mieux à même selon lui d'éviter, sur une partie du programme, le risque d'une totale hétérogénéité de traitement. Réservé sur la possibilité de transmettre à un public aussi élargi des connaissances relevant de l'histoire de la philosophie, Alain Renaut soumet à la discussion, sur la même question des contenus communs à réintroduire dans les programmes, une autre option : pourquoi ne pas proposer à côté d'un programme de notions à la fois précisé et réduit (dans le sens de ce qu'a défendu P. Engel), une liste révisable (par exemple tous les cinq ans par le GTD) de quatre ou cinq problématiques déterminées correspondant à des champs d'interrogation où la philosophie contemporaine est fortement présente ? Qu'il s'agisse de questions éthiques, ou des problèmes soulevés par certains bouleversements scientifiques qui convoquent le philosophe, ou d'autres points encore, on peut lister tous les cinq ans ces champs ou ces débats, et définir ainsi une partie du programme qui correspondrait à des contributions effectives de la philosophie à sa mission la plus propre - qui est, non de s'auto-engendrer, mais d'éclairer des prises de position contemporaines. En déterminant de façon précise les thèmes auxquels seraient consacrées, pour une part, les heures d'enseignement, ces problématiques partagées dans la communauté philosophique mondiale garantiraient l'existence d'un certain contenu commun

à toutes les classes, par delà les choix personnels des professeurs; elles permettraient en outre à la discipline enseignée d'échapper à la mythologie de la philosophia perennis et d'être moins coupée qu'elle ne l'est aujourd'hui (selon un paradoxe propre à la philosophie) du présent de la discipline elle-même, telle qu'elle se fait.

La première moitié de l'après-midi donne lieu à un travail en commissions sur les thèmes suivants : I. Quel type de savoir philosophique enseigner ? II. L'enseignement de la philosophie et les autres disciplines III. L'enseignement de la philosophie et la question des filières IV. Évaluation et exercices en philosophie. On trouvera ci-joint les rapports rédigés par les responsables de ces commissions.

Après qu'eurent été présentés et discutés les rapports sur le travail des commissions, Bernard Bourgeois, qui préside l'ultime séance plénière, dresse un premier bilan de cette journée, en constatant que, s'il y fut question du désaccord entre le GTD et le CNP, la préoccupation des participants fut de débattre sereinement, en remontant à certains principes, de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales. Il estime pour sa part que, malgré les difficultés suscitées par l'hétérogénéité croissante des élèves et des maîtres, les professeurs ne doivent pas nécessairement souhaiter des modifications pédagogiques institutionnelles qui, destinée à faciliter l'acte philosophique, risqueraient de compromettre l'exigence liée à son essence critique et, d'abord, auto-critique. Au-delà de cet appel, qui se réclame expressément des positions défendues par l'Inspection générale de philosophie et par l'Association des professeurs de philosophie, B. Bourgeois souligne qu'un large accord s'est manifesté dans la reconnaissance de l'indispensable formation philosophique de tous les élèves des classes terminales, mais aussi de la nécessité de poursuivre l'effort d'ouverture sur les autres disciplines, en évitant cependant tout chaos interdisciplinaire. L'identification de la démarche philosophique comme démarche critique rendrait les professeurs de philosophie hostiles à l'idée d'autonomiser, sous la forme d'une histoire des idées philosophiques, l'étude pensante des grandes pensées. Pour ce qui est, par contre, de l'idée d'un enracinement explicite, éventuellement institutionnalisable, de la formation philosophique dans une réflexion sur l'actualité de la pensée, elle semble digne d'examen à B. Bourgeois, même s'il s'agit avant tout, à ses yeux, de sauvegarder la visée critique universalisante de la philosophie et de ne pas compromettre les dispositions déjà établies qui sont ordonnées à une telle visée.

Plus largement, les débats de cette journée apparaissent avoir été centrés, conclut B. Bourgeois, sur le problème classique de la conciliation, dans l'apprentissage philosophique, des exigences de l'apprentissage du philosophe et de l'apprentissage de la philosophie. Deux solutions sont traditionnelles : apprendre la philosophie en apprenant (d'abord) à philosopher; apprendre (encore et toujours) à philosopher en apprenant la philosophie. Selon B. Bourgeois, la seconde solution peut avoir son lieu à l'Université, mais la première doit être prioritaire dans l'éveil lycéen à la philosophie. Dans cette optique, la classe terminale est en France ce moment où la culture jusqu'alors inculquée à l'élève se met heureusement en question, en sa particularité géographico-historique, à travers la distance critique de la formation philosophique : ainsi rien ne saurait-il justifier, à l'époque ou les grands affrontements culturels peuvent apparaître comme menaçants, un réaménagement de la classe terminale de philosophie qui pourrait ne plus la considérer avant tout et prioritairement comme le "lieu natif" de "l'auto-négation philosophique des cultures".

Remerciant chaleureusement tous les participants pour leurs contributions, Alain Renault donne lecture d'une lettre de François Jullien, où ce dernier explique que le Collège International de Philosophie, invité sur sa demande, n'a pas cru devoir participer à une journée où le principe de son intervention *ès-qualités* n'avait pas été retenu. Chacun jugera si,

pour autant, le pluralisme des positions en présence était ou non suffisamment représentatif des débats en cours.

Alain Renaut accorde volontiers à Bernard Bourgeois la partie descriptive du bilan qu'il tire d'une journée où accords et désaccords ont bien tourné autour de la question de savoir quelle relation la philosophie enseignée au lycée, doit entretenir avec la culture. A titre personnel, il lui semble simplement de son devoir de faire apparaître que, dans une situation où le vécu de l'enseignement de la philosophie est devenu matière à des interrogations diverses, souvent angoissées, aussi bien du côté des élèves que du côté des professeurs, la reconduction pure et simple des formules anciennes ne va pas de soi : la philosophie enseignée au lycée ne gagnera rien à se couper de tout ce qu'elle croit, pour se sauver, devoir poser hors d'elle - aussi bien la culture comme ensemble des savoirs (en se concevant comme exclusivement critique) que la production philosophique mondiale telle qu'elle se développe aujourd'hui (en s'identifiant à la transmission d'une philosophia perennis). Le plus grand risque, pour l'enseignement de la philosophie, est sans doute désormais celui d'une paralysie de toute réflexion sur son devenir: une pseudo-défense (contre qui?) et une pseudo-résistance (à quoi ?) peuvent aussi, en se fondant sur la conviction illusionnée qu'il n'est pas d'autre possible que le réel, contenir en germe le principe d'une auto-destruction.

Alain Renaut

*

* *

RAPPORT DES COMMISSIONS

Commission sur « l'enseignement de la philosophie et les autres disciplines »

Monsieur Christian Berner présente en ouverture un pré-rapport (voir ci-joint) destiné à situer la place de la philosophie par rapport à des objets de savoirs, dont beaucoup font précisément l'objet d'un enseignement dans les classes terminales

La discussion fait apparaître chez quelques intervenants des réserves de principe, portant essentiellement sur l'intitulé même de la consultation : est-il bien sûr que la philosophie soit un « savoir » à enseigner ou ne faut-il pas plutôt la défendre dans son enseignement même comme « critique » des savoirs positifs ? Et si la philosophie a certes un rapport à des savoirs, peut-on sérieusement demander au professeur de philosophie d'être compétent dans tous ces savoirs ? Ne faudrait-il pas se contenter de prendre dans les savoirs, scientifiques en particulier, de simples « exemples » pour des leçons de philosophie ?

Le lien de l'enseignement philosophique avec d'autres disciplines enseignées au lycée est cependant dans l'ensemble reconnu et défendu. Madame Menasseyre, Doyen de l'Inspection Générale, tient à citer l'action de formation continue qu'elle a engagé en faisant travailler ensemble en stage des formateurs de professeurs de philosophie et des enseignants de disciplines scientifiques.

Plusieurs échanges confirment ce besoin, à condition que l'on reste prudent en ne cédant pas à une inter/pluri-disciplinarité à la mode (mise en avant, semble-t-il par les Commissions Morin) qui risque de tourner au mélange des genres et à la confusion des idées.

La proposition formulée par le professeur Alain Renaut d'ouvrir le programme sur quelques questions d'actualité (bioéthique, droits de l'homme, etc.) suscite des avis partagés : pour les uns, elle ancrerait davantage l'enseignement dans une philosophie vivante, pour d'autres, elle risquerait de conduire à des engagements plus idéologiques que philosophiques.

En résumé la Commission a vu s'exprimer une pluralité de points de vue, avec une tendance assez majoritaire pour éviter aussi bien le statu quo qu'un bouleversement des programmes. Plusieurs professeurs de lycées insistent pour que l'on prenne davantage en compte les conditions réelles de travail au lieu de privilégier une norme idéale d'enseignement.

Jean-Jacques Wunenburger

Commission : « L'enseignement de la Philosophie et la question des filières »

1) Remarques liminaires

L'extension de la philosophie aux sections technologiques et la présence significative de la philosophie dans les Sections de la voie générale nous invitent à la réflexion critique sur nos pratiques. D'autant plus que la philosophie demeure absente des lycées professionnels.

Une remarque méthodologique les avis peuvent diverger sur les solutions devant les problèmes ou contradictions rencontrés dans les pratiques, mais peut-être pourrions-nous nous entendre sur les questions que pose cette diversité des Sections et des voies?

Trois questionnements généraux peuvent être formulés (le premier ayant surtout retenu notre attention)

1. La diversité des voies et des Sections entraîne-t-elle, ipso-facto, une diversification des programmes? La différence d'horaire implique-t-elle une spécialisation du programme de Philosophie? Quels présupposés philosophiques résident dans nos réponses?

2. Y a-t-il des difficultés spécifiques des élèves selon les Sections ou ces difficultés sont-elles propres à tout élève s'initiant à la Philosophie? Y a-t-il des méthodes spécifiques et des modalités spécifiques d'évaluation selon les sections?

3. La Philosophie, à la fin du cursus secondaire ne souffre-t-elle pas des effets de l'orientation des élèves? Si oui, les difficultés éprouvées par le professeur de Philosophie ne seraient pas de son fait, même s'il doit les affronter?

2) Le problème de la spécification des Programmes

Tout principe de la spécification excessive des Programmes de Philosophie selon les sections risque d'entraîner un enfermement des élèves dans leur Section. Ainsi, les "littéraires", par ailleurs privés d'une réelle culture scientifique, peuvent pâtir de ce défaut. Il n'y a pas de philosophie pour techniciens, pour littéraires ou techniciens. En revanche, certains collègues

estiment qu'il est possible, voire souhaitable, de moduler les Programmes en fonction du cursus antérieur de l'élève (ce qu'il sait faire, ce qu'il a appris). Ainsi les notions de normal et de pathologique auraient leur place en Section SMS (sciences médico-sociales).

En règle générale, il conviendrait de mieux tenir compte de la spécificité des Sections et de la demande de collaboration éventuelle par les autres collègues des autres disciplines.

Ce principe de spécification est perçu comme un remède aux difficultés de l'enseignement philosophique par certains collègues (les projets du GTD ont pris en compte cet aspect). Par ailleurs, les difficultés dans certaines Sections sont liées à la situation des élèves, au coefficient de la discipline, voire à l'orientation même des élèves.

La Commission a enfin, discuté de la portée effective de l'indétermination des Programmes, certains doutant de l'intérêt d'un programme de notions, lui préférant un programme de thèmes (notamment dans les Sections technologiques).

Se pose, aussi, la question de l'articulation entre la spécification des évaluations (dans le sens d'une meilleure cohérence) et les diverses Sections.

En tout état de cause l'élève, dans toutes les Sections, doit être, le plus tôt possible, en mesure de comprendre ce que la discipline philosophique attend de lui le jour de l'examen.

Charles Coutel

Commission : « évaluations et exercices en philosophie »

(2 rapports)

Tous les participants à la commission ont considéré que la dissertation constituait l'exercice nécessaire et essentiel en classes terminale en philosophie, de même que la lecture suivie des grandes œuvres philosophiques. Toutefois certains professeurs se sont inquiétés du décalage de plus en plus grand qu'ils observaient entre les exigences traditionnelles de ces exercices et la formation des élèves dont certains ont de plus en plus de mal à écrire et à lire correctement. Il paraît nécessaire à plusieurs d'entre nous de consacrer une part hebdomadaire du temps à des exercices d'écriture et de lecture, sans pour autant rompre l'unité indispensable du cours de philosophie, et même à titre de moment à part entière du cours.

Il a été à plusieurs reprises fait état des disparités dans la correction et l'évaluation de l'épreuve de philosophie au baccalauréat. Même s'il ne faut pas en exagérer l'importance, il convient de réfléchir aux moyens de réduire l'arbitraire de la notation, par exemple en définissant avec plus de précision les questions sur lesquelles les élèves seront interrogés et en les y préparant plus spécifiquement.

D'une façon générale, il apparaît que la définition des programmes est naturellement liée à la pratique et à l'évaluation des exercices et qu'une plus grande détermination de ceux-ci permettrait aussi de rendre ceux-ci plus efficaces et leurs résultats moins aléatoires.

Pierre Guenancia

En guise d'introduction ont été formulé les questions suivantes : ne soumet-on pas aux élèves problèmes qu'ils ne peuvent pas traiter ? Face à l'indigence des copies, faut-il maintenir le même niveau d'exigence ? Y a-t-il d'autres moyens que la dissertation et l'explication de texte pour l'apprentissage de la philosophie ? Est-il normal qu'il y ait de plus faibles moyennes que dans d'autres disciplines ? Peut-on échapper à l'arbitraire par une codification des critères de la notation ? La discussion a d'emblée pris un cour déterminé fondé sur un double refus et sur une préoccupation partagée. Elle a abouti à la formulation d'une proposition qui a fait l'objet d'un relatif consensus.

Deux préalables paraissaient indispensables pour que la discussion soit possible. Sortir d'une part de l'alternative pour ou contre la dissertation, sans pour autant considérer la question des modalités de l'examen comme un tabou. D'autre part, refuser de traiter le problème de l'évaluation en se plaçant sur le terrain de la correction : « raisonnons en professeurs, non en correcteurs » fut la première proposition dont tacitement tous convinrent.

Ou pourrait formuler la préoccupation commune qui a servi de fil directeur à la discussion par l'interrogation suivante : comment donner véritablement aux élèves les moyens de réussir ? La réflexion s'est alors engagée selon trois axes fondamentaux :

1. Il s'agissait en premier lieu de repérer ce qui entrave principalement la possibilité de la réussite : l'absence d'une définition claire des règles du jeu ; l'absence de clarté dont souffrent à la fois les élèves, lesquels ne comprennent pas ce qu'on leur demande et les professeurs qui ne disposent plus de critères objectifs permettant une juste évaluation. Il paraît donc nécessaire de fournir aux élèves des repères qui leur permettent d'identifier les exigences auxquelles ils sont soumis et de se trouver ainsi mieux armés pour l'examen. Les élèves d'aujourd'hui ne maîtrisent pas les pré-requis implicites des exercices qui leur sont proposés, dont l'enseignement n'est de surcroît pas pris en charge - "la dissertation reste un exercice scolaire non enseigné" a-t-il été remarqué. Il faudrait donc consacrer davantage de temps aux exercices pratiques de réflexion et d'écriture, diversifier et renouveler ces exercices. Il est nécessaire d'encourager le développement de la réflexion portant sur ces problèmes de didactique.

2. La conception de l'épreuve du baccalauréat ne laisse pas de poser certains problèmes. Quel sens petit avoir l'exercice de commentaire d'un texte philosophique sans aucune connaissance de l'auteur ? Cet exercice ne revêt-il pas en réalité l'aspect d'une "dissertation sur texte", et ne faut-il pas dès lors déplorer l'absence de diversité des exercices proposés ? Ne faut-il pas revenir à la question de cours, exercice qui peut fort bien appeler une réponse authentiquement philosophique ? On déplore surtout qu'aucune réflexion systématique ne soit jamais réalisée à ce sujet, et que rien n'ait été expérimenté pour tenter de sortir de la situation d'échec que chacun peut constater. Sans remettre en cause a priori l'exercice de la dissertation, il semble nécessaire de ne pas non plus en faire la seule modalité de l'évaluation philosophique ; à cet égard il pourrait être intéressant de considérer la manière dont s'opère ailleurs qu'en France cette évaluation.

3. En fonction de ces deux exigences, enseigner les exercices, concevoir différemment l'épreuve à la fois en diversifiant les exercices et en rendant possible une préparation authentique, il est apparu également nécessaire de mettre en question la conception des programmes. S'agissant des exercices faits en classe, ce sont les conditions matérielles de travail qui importent : le dédoublement des classes dans les filières technologiques fut à cet

égard une innovation décisive qu'il faudrait songer à généraliser. Mais, par ailleurs, il faudrait pouvoir consacrer plus de temps à ces travaux pratiques, et, à cette fin, resserrer les programmes. Si de surcroît on s'accorde à redéfinir les modalités de l'examen, il serait sans doute indispensable de déterminer davantage le contenu des programmes afin que les élèves puissent enfin considérer que le travail est une méthode efficace de préparation à l'épreuve qui les attend.

Une objection a été soulevée, au sujet de la proposition de multiplier les « travaux pratiques » : ne risque-t-on pas de briser l'unité du cours en séparant ainsi le cours théorique et la méthodologie ? N'est-il pas contraire à l'esprit de la discipline de considérer que le savoir-faire puisse être l'objet d'un enseignement spécifique alors qu'il devrait être l'expression de la réflexion personnelle de l'élève, révélant ainsi son aptitude à dépasser le simple apprentissage d'un savoir ? L'objection a été considérée comme reposant sur un malentendu, personne parmi les intervenants n'ayant défendu le principe d'un cours de méthodologie pure. Il ne saurait être question d'envisager les exercices pratiques comme ne faisant pas parti du cours, mais bien plutôt de donner aux élèves les moyens d'accéder au sens de ce qui s'y passe. La répétition des exercices devrait avoir pour but de conférer plus de cohérence et de progressivité à l'enseignement dispensé.

Conclusion :

Des suggestions tout à fait concrètes ont été émises, mais uniquement à titre d'illustration des propos (deux propositions ont par exemple été faites au sujet de la conception des exercices : concevoir le sujet de la dissertation en fonction d'une série de textes étudiés, à partir desquels les élèves pourraient construire une argumentation ; tirer le texte à expliquer d'une oeuvre préalablement étudiée). Mais les interventions ont en fait convergé vers une proposition de fond qui est la suivante : il est nécessaire d'organiser une réflexion systématique et sans tabous au sujet des conditions de la préparation à l'examen, réflexion qui intégrerait à la fois la question des capacités réelles des élèves, la question du programme en fonction duquel ils sont préparés, ainsi que celle des modalités de l'épreuve à laquelle ils se préparent. Une telle réflexion devrait se proposer pour objectif de renforcer l'aptitude des élèves à discerner ce que l'on attend d'eux et à se préparer plus efficacement à satisfaire ces exigences.

Éric Deschavannes