

A.C.I.R.E.Ph.

Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie

La fin du modèle français

Pierre-Henri TAVOILLOT (Professeur de philosophie au Lycée et chargé de cours à l'Université Paris IV.

©Le Débat (numéro 101, septembre-octobre 1998)

" L'enseignement de la philosophie en classe terminale n'a pas vocation à transmettre des connaissances, mais à apprendre un certain mode de réflexion personnelle. ""

" Le professeur de philosophie est un philosophe (il est "l'auteur de son cours") et son élève un apprenti philosophe. "

Tels sont les deux principaux articles du dogme républicain qui assure à l'enseignement de la philosophie en classe terminale son régime d'exception dans le système scolaire français. En cette ultime année de lycée, la philosophie est censée venir " couronner " les études scientifiques et littéraires en permettant " d'en opérer en quelque sorte la synthèse " (1). C'est une telle synthèse qui permettra d'achever la préparation de l'élève à sa vie et à son métier futurs, et contribuera, en outre, à faire de lui ce citoyen capable " d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique " (ibid.).

Synthèse des savoirs constitués, formation de citoyens-philosophes, monopole de la " réflexion " : ces objectifs paraissent bien ambitieux et l'on comprend que, parfois, nos chers collègues d'autres disciplines aient pu y voir l'expression d'une certaine prétention ; après tout ni le professeur de mathématiques ni le professeur d'histoire ne se disent mathématicien ou historien, et tous deux reconnaissent qu'ils ont avant tout un certain nombre de connaissances et de compétences à transmettre.

Mais ce qui invite à mettre aujourd'hui en question les objectifs de ce modèle français d'enseignement secondaire de la philosophie, ce ne sont pas ces quelques railleries (souvent méritées) des collègues, ce ne sont pas non plus les menaces extérieures de pouvoirs publics effrayés par sa puissance subversive, ni même l'effroi véhément de parents scandalisés par son absence de rendement professionnel ; ce sont de vraies difficultés internes, à la fois pédagogiques et disciplinaires. Plusieurs voix, d'horizons fort différents (2), se sont fait entendre récemment pour en faire

l'inventaire détaillé et argumenté, venant ainsi rompre une unanimité de façade trop souvent cultivée par l'Inspection générale de philosophie. Sans pouvoir reprendre ici les éléments de ce diagnostic, je voudrais insister sur trois transformations qui me semblent rendre nécessaire de repenser les objectifs d'un enseignement élémentaire de philosophie en terminale.

La philosophie éclatée

La philosophie, dit-on, est à la mode : on peut souligner les malentendus, les ambiguïtés ou le caractère superficiel de ce phénomène, on peut même s'en défier (et accroître la nécessaire vigilance) ; mais on ne saurait s'en plaindre : en d'autres temps, pas si lointains, c'était l'existence même de la philosophie qui paraissait menacée par ce qu'on appelait " l'autonomisation des sciences humaines " ; après celle, plus ancienne, des sciences " dures ", elle risquait de réduire à néant la spécificité de l'interrogation philosophique. Aujourd'hui, les sciences humaines sont, l'histoire exceptée, en petite forme et quelque peu laborieuses dans leur quête de scientificité. Corrélativement, la fin des idéologies redonne sens et actualité aux grandes interrogations qu'elles avaient autrefois soit déniées (le droit, la morale), soit prises en charge (le salut dans la révolution et le sens de la vie dans la lutte des classes).

Pourtant, ce regain d'intérêt, qu'il serait bien imprudent de bouder, mais qu'il s'agit aussi de comprendre, ne doit pas nous dissimuler le fait que le terme même de philosophie désigne aujourd'hui une discipline dont l'unité et la finalité, si l'on considère les travaux effectifs de ceux qui l'exercent, ne vont plus de soi. La distance semble importante, en effet, entre les attentes du grand public, fidèle à l'idée d'une *philosophia perennis*, et les travaux des spécialistes qui, conscients de l'historicité de leur discipline, ne se retrouvent que sur l'exigence d'une production post-métaphysique. Hormis ce " lieu commun " minimal, la communauté philosophique semble traversée par toute une série de différences, voire de clivages, dont on peut, sous réserve d'inventaire, identifier les trois principaux.

Le premier, institutionnel, sépare le monde académique et l'espace médiatique : on aurait, d'un côté, une philosophie technique et spécialisée à prétention parfois scientifique, mais toujours érudite, et, de l'autre, une philosophie populaire et généraliste, tentée par la vulgarisation, l'engagement, ou encore le réinvestissement des " grandes questions ". Entre ces deux tendances, représentées par les figures du professeur et de l'intellectuel, le conflit paraît inexpiable et la discussion impossible. À ce clivage institutionnel vient s'ajouter, en le recoupant parfois, un clivage géographique entre l'univers anglo-saxon, où dominerait la philosophie analytique, et le Continent (c'est-à-dire de la philosophie !), gardien de l'antique tradition métaphysique. Cette opposition devenue aujourd'hui

certes plus idéal-typique que géographique reste pourtant d'actualité en France, précisément en raison du poids de la tradition scolaire, pour laquelle le seul bon philosophe est le philosophe mort. Troisième opposition, enfin, dans les pratiques philosophiques contemporaines, celle, méthodologique, qui opposerait les partisans de l'exploration historique de la tradition (l'histoire de la philosophie) et ceux qui tentent la production de nouveaux horizons (à travers la philosophie appliquée, par exemple).

Ces trois clivages, que chacun peut aisément constater, voire défendre - car ils sont loin d'être tous artificiels -, ne sont pas ici indiqués pour que l'on prenne parti, mais seulement pour constater l'extrême diversification des pratiques de la philosophie contemporaine, car, à travers eux, ce sont non seulement des contenus qui s'opposent, mais aussi des méthodes et des modèles d'espace public. Aussi parler de la réflexion philosophique, ce n'est pas encore définir la nature de cette réflexion ; de même que voir un philosophe en tout professeur de philosophie n'est pas encore dire quel philosophe il est ou doit être.

Une hétérogénéité accrue

À cette première difficulté propre à la discipline elle-même, vient s'en ajouter une seconde relative à son enseignement élémentaire en lycée. Il faut rappeler ici quelques données chiffrées pour prendre la mesure du bouleversement auquel a été soumis le système scolaire français. Pour s'en tenir à l'évolution du nombre des bacheliers, l'on passe de 1 700 bacheliers en 1820 à 6 500 en 1890 ; 15 000 en 1930 ; 33 000 en 1950 ; 105 000 en 1965 et environ 450 000 aujourd'hui ! (3) Les effets de cette colossale massification sur l'enseignement de la philosophie peuvent se lire à trois niveaux.

Le modèle français élaboré par Victor Cousin, largement modifié sous le Second Empire et canonisé par les Instructions de 1925, concernait un petit nombre d'élèves, triés sur le volet et dotés d'une formation très homogène : ils arrivaient déjà initiés en classe de philosophie grâce à leur maîtrise rhétorique et leur connaissance des auteurs latins. La massification entraîne inévitablement l'hétérogénéité des élèves. On passe d'un âge où la philosophie était réservée aux meilleurs à celui de la philosophie pour tous. Ce que manifeste aussi son extension progressive à partir de 1969 aux voies technologiques. Il est clair que, dans cette perspective, la synthèse souhaitée des études scientifiques et littéraires - garantissant à la fin du lycée l'unité de la culture scolaire - apparaît plus urgente que jamais, mais on peut douter que la philosophie, elle-même éclatée, soit susceptible d'en assurer la réalisation. Au demeurant, si mise en cohérence il devait y avoir entre les différentes matières d'enseignement, il serait plus raisonnable de l'envisager dès le départ dans

des rapports interdisciplinaires, plutôt que dans une discipline à la fois initiatique et terminale prétendant surplomber le tout.

Le deuxième effet de la massification fut d'accroître les effectifs du corps enseignant et donc, là aussi, son hétérogénéité. De 330 enseignants de philosophie en 1910 on passe à plus de 6 000 aujourd'hui (dont 4 000 dans le public). Les différences de diplômes et de niveau de formation ne sont pas ici plus importantes qu'ailleurs, mais leur effet est démultiplié, car elles jouent sur une seule année d'enseignement sanctionnée par l'épreuve du baccalauréat. Si l'on ajoute à cela les différences d'âge, d'expérience, d'options philosophiques, on comprendra sans peine la raison de cet air connu, selon lequel, plus encore que dans les autres disciplines, la philosophie en terminale dépend du professeur que l'on a : c'est une rencontre marquante ou une cruelle déception.

Ces deux difficultés seraient pourtant peu visibles si la philosophie n'était pas soumise à l'évaluation du baccalauréat. Or, le problème est que les "trois lieux de mémoire", les trois piliers de l'enseignement républicain de la philosophie que sont la réflexion personnelle, la dissertation et la culture philosophique générale, paraissent s'être brouillés avec la massification. La correction du baccalauréat fait apparaître une situation qui frise le scandale : 70% des élèves ont une note inférieure à 10 à l'épreuve de philosophie, dont la moyenne, selon les séries, oscille entre 7 et 8. On savait depuis longtemps que les variations entre correcteurs atteignaient ici leur amplitude maximale (4), mais il semble qu'aujourd'hui ce soient les critères et les règles du jeu qui se trouvent effacés. Le sentiment d'impuissance qu'éprouvent la plupart des élèves face à des exigences très opaques, difficiles à assimiler et dont le sens ne leur apparaît pas (problématisation d'un sujet, usage non récitatif des références, mise en scène de l'argumentation, modestie rhétorique...), se retrouve malheureusement chez le correcteur lors de ces fameuses réunions d'entente censées harmoniser la notation du bac : un écart de dix points (de 5 à 15) n'est pas exceptionnel, les désaccords ne semblant pas pouvoir être levés par une saine éthique de la discussion !

Une indétermination croissante

Ce qui amène une troisième observation concernant l'évolution des programmes de philosophie pour la classe de terminale. Il n'entre pas dans mon propos de tenter une analyse détaillée de cette histoire complexe ; on peut simplement repérer quelques traits caractéristiques.

Il faut d'abord noter que, depuis Victor Cousin, il s'agit d'un programme de notions, d'abord découpé selon les rubriques universitaires (psychologie, logique, morale, métaphysique), puis selon des rubriques thématiques. De plus, la part de l'histoire de la philosophie s'est trouvée progressivement

réduite, jusqu'à sa disparition totale en 1902. On remarque également le maintien d'une liste d'auteurs qui s'élargit progressivement (23 auteurs en 1902 ; 28 en 1960 ; 34 en 1983), mais sans plus d'indications d'oeuvres. La liberté pédagogique de l'enseignant, qui, selon la formule consacrée, " n'est pas enchaînée par l'ordre indiqué des notions, pourvu que toutes les questions soient traitées ", est mentionnée dès 1880, et sans cesse réaffirmée depuis. La taille du programme et donc le nombre de notions ne cessent enfin de se réduire : en 1823, il y avait 121 questions classées en 50 titres, eux-mêmes divisés en trois rubriques (logique, métaphysique et morale). On passe à 62 notions en 1902 classées en cinq rubriques, pour finir avec 42 notions dans le programme de 1973, modifié en 1983 (5).

Toutes ces évolutions pourraient à bien des égards paraître positives, si elles débouchaient sur un allègement véritable, mais elles manifestent surtout une indétermination croissante du programme, qui, n'excluant plus rien, peut tout englober. Elle s'explique d'abord par une méfiance (toute philosophique) à l'égard de l'idée même d'un programme de philosophie qui semble constituer un carcan menaçant les deux libertés fondamentales sans cesse réaffirmées, celle, pédagogique, de l'enseignant et celle, réflexive, de l'élève. Si l'on cite souvent la célèbre phrase de Kant selon laquelle " on n'apprend pas la philosophie, mais seulement à philosopher " (6), pour l'opposer à celle non moins célèbre de Hegel : " L'étude de l'histoire de la philosophie est l'étude de la philosophie elle-même " (7), ce n'est pas - en dépit des infidélités manifestes à ces deux auteurs (8) - pour se mouler dans le clivage classique entre une école démocratique, censée privilégier l'épanouissement de l'enfant et son autonomisation face à tous les dogmes, et une école républicaine, davantage centrée sur sa mission traditionnelle de transmission de savoirs et de valeurs. Chacun semble fort heureusement s'accorder à reconnaître aujourd'hui que l'autonomisation de l'élève ne saurait passer que par le commerce avec les grands auteurs. Mais la question reste de savoir si cette subtile synthèse survient, sans aucune détermination préalable, directement dans le cours de philosophie (voire dans la tête de l'élève) selon une espèce d'harmonie préétablie (9), ou si la médiation d'un programme plus précis, guidant cette synthèse et susceptible de la rendre commune, est nécessaire.

Les dangers de la première option sont nombreux au vu de l'éclatement de la discipline et de la triple hétérogénéité des acteurs. On peut en distinguer quatre principaux.

- 1) Elle prend d'abord le risque de faire de chaque classe une espèce d'école "privée " suivant son propre programme et sa propre logique, loin de toute référence à un cadre commun toujours présupposé, mais jamais réalisé.
- 2) On peut aller plus loin et lui imputer le fait que - sauf dans de rares

lycées d'élite - la terminale littéraire échoue à devenir une série d'excellence pour n'être plus que l'ultime repli de "ceux qui n'ont pas été pris en S " ; car, dans la mesure où la définition des exigences propres à cet enseignement reste vague et souvent peu généralisable, elle ne peut faire l'objet d'une évaluation juste susceptible de mesurer la part du talent et du travail, et de distinguer ainsi les bons élèves. D'ailleurs, c'est connu, on rencontre les meilleurs littéraires en S, voire depuis peu en ES, série qui semble parvenue à dessiner un espace culturel propre entre les sciences et les humanités.

3) Plus grave encore, l'indétermination du programme de philosophie apparaît finalement comme profondément antidémocratique, puisqu'elle renoue avec une connivence aristocratique d'autant plus injuste qu'elle est tue. On renoue là avec le célèbre truisme selon lequel la culture générale c'est " ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ". Refusant de définir plus clairement les règles du contrat scolaire, par crainte d'un dogmatisme pourtant bien lointain, l'école avive une compétition dont la majorité se trouve d'emblée exclue ; elle favorise ceux qui savent déjà ce qu'il faut savoir et rejette inmanquablement ceux qui ignorent même ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Il leur manque ce " je-ne-sais-quoi " de rhétorique et ce " presque-rien " de culture qui sépare tacitement, mais aussi définitivement, le bon élève du mauvais.

4) Enfin - et c'est un comble - cette indétermination décidée refuse de prendre en charge la question du sens de la discipline, comme si ce sens allait de soi et n'était pas sujet à caution. Or, si l'on veut produire une autorité scolaire qui ne soit plus celle de la tradition mais du sens, il faut que les contenus d'enseignement apparaissent eux-mêmes clairement et explicitement porteurs de leur intérêt.

Pour un authentique programme

C'est pourquoi il semble urgent de renouer avec un véritable programme d'enseignement élémentaire de philosophie, comme le moyen privilégié d'orienter (de schématiser) la transformation des savoirs particuliers en une culture scolaire commune. Cette redéfinition suppose, il est vrai, de faire le deuil d'une singularité qui la rendait exceptionnelle dans le système scolaire français : ce programme devra, comme pour les autres disciplines, préciser les connaissances et les compétences requises afin que le contrat scolaire soit clair ; il devra renoncer à l'extrême prétention de faire de la philosophie pour se contenter - ce qui est déjà beaucoup - de l'enseigner ; il devra, enfin, justifier de son sens.

Quels pourraient être, dans cette perspective, les objectifs d'un enseignement élémentaire de philosophie ? En dépit de la diversification des pratiques de la philosophie contemporaine, il y a au moins deux

points d'ancrage incontestables en lesquels elle semble retrouver son unité. D'une part, l'idée qu'il existe certaines références communes à l'histoire de la philosophie, qu'il faut connaître et maîtriser, même si c'est pour les dépasser (ou les déconstruire). La reconnaissance, d'autre part, de la possibilité d'une philosophie post-métaphysique féconde, soit l'idée que le bon usage de ces références permet d'élaborer des modèles d'intelligibilité du réel à nul autre pareils. Bref, l'idée que la connaissance des idées du passé (et donc de l'historicité des idées) permet de mieux comprendre ce qui est ou ce qui doit être.

À un niveau élémentaire, l'enseignement de la philosophie ne saurait à l'évidence prétendre épuiser chacun de ces deux objectifs : le premier revient en propre à l'enseignement universitaire, le second à la recherche et à la pratique philosophique ; elle ne saurait pourtant leur tourner tout à fait le dos. On pourrait à cet égard suggérer à un programme de suivre les cinq axes suivants.

1) Tout d'abord, quelques repères d'histoire des idées, formulés sous la forme de trois ou quatre notions à forte connotation historique, par exemple " La naissance de la philosophie ", " Du monde clos à l'univers infini ", " La philosophie des Lumières ", " Les critiques de la raison ".

2) Ensuite, un programme d'une vingtaine de notions de philosophie générale, choisies selon ces trois critères simples : privilégier des " grandes " thématiques, spécifiquement philosophiques et clairement référençables (c'est-à-dire dont le traitement appelle un certain nombre de lieux communs de la philosophie). Par exemple, " dogmatisme et scepticisme ", " morale, droit et politique ", " esthétique du sentiment et esthétique de la raison ", " la dialectique ", " liberté et déterminisme ", " vérité et discussion ", " les mots et les choses ", " sciences de la nature et sciences de l'esprit ", etc.

3) L'étude d'au moins une œuvre philosophique inscrite chaque année au programme national.

4) La question au choix serait conservée en privilégiant une thématique de philosophie appliquée (qui pourrait faire l'objet d'un travail interdisciplinaire).

5) Grâce à ce programme plus précis, un temps important serait ainsi dégagé pour promouvoir, par différents travaux, un véritable travail d'expression et d'argumentation devant conduire à une meilleure maîtrise de la dissertation.

Si le changement s'impose, rien ne l'impose. Le poids d'une tradition qui, même dépassée par les événements, demeure intacte, les habitudes pédagogiques qui ont creusé leurs sillons, les contraintes administratives et

les risques politiques, tout cela favorise un certain conservatisme. Mais si l'on prend acte de l'ébranlement profond du " modèle français ", alors l'urgence d'une redéfinition des termes du contrat scolaire apparaît au grand jour.

NOTES

1 Extrait des Instructions du 2 septembre 1925, rédigées par Albert de Monzie, dont la définition de " l'esprit de l'enseignement philosophique " reste toujours en vigueur.

2 On peut citer notamment le rapport du groupe philosophie du S.N.E.S. (dirigé par S. COSPEREC), une série de notes du Greph (rédigées par F. GODET), les travaux d'enseignants appelant à la création d'instituts de recherche sur l'enseignement philosophique (IrePh).

3 Tous bacs confondus, soit plus de 50% de la classe d'âge. Pour l'année 1998, on compte 355 000 candidats au bac dans les trois séries générales et 178 743 dans les séries technologiques, soit un total de 533 743.

4 Selon une étude de docimologie faite dans les années trente par la Commission Carnegie, il faut pour la dissertation philosophique 127 corrections différentes pour arriver à une note moyenne stabilisée ; contre 78 en composition française, 28 en anglais, 16 en physique, 13 en mathématiques (cité par Henri PIERON, Examens et docimologie, Paris, P.U.F., 1963).

5 Leur nombre s'en trouvait encore réduit à 35 dans le projet de programme de 1997.

6 Critique de la raison pure, trad. A. RENAUT, Paris, Aubier, 1997, p. 678.

7 Leçons sur l'histoire de la philosophie, I, trad. GIBELIN, Paris, Gallimard, " Idées ", 1970, p. 50.

8 Leur désaccord ne porte, en fait, que sur la question de la fin de la philosophie. Si, selon HEGEL, l'on peut et doit faire l'histoire de la philosophie, c'est parce que celle-ci " s'achève " dans le Savoir absolu. Pour KANT, le point de vue critique offre certes une position arbitrale (et donc ultime) dans les conflits philosophiques, mais cette position juste ne peut pas arrêter le développement factuel de l'histoire : la solution de droit ne peut pas supprimer le mouvement de fait.

9 Préétablie notamment par les concours de recrutement : le programme du CAPES est le même que celui de la classe terminale !