

PHILOSOPHIE

La réforme impossible ?

En philosophie la dernière réforme des programmes date de 1973. Les instructions les plus récentes sur le travail des élèves et les exercices sont de 1977, donc avant la massification et l'extension dans le technique. Le grand texte de référence demeure les Instructions d'Anatole de Monzie rédigées en 1925 mais la philosophie ne s'adressait alors qu'à 2 à 3 % d'une classe d'âge.

Pourtant il y eut bien des tentatives de réforme : rapport de la commission Derrida – Bouveresse en 89-90 ; travaux d'un 1^{er} GTD ("Beyssade") en 91-93, puis ceux d'un 2^{ème} GTD ("Lucien-Dagognet") en 96-98. Nous en sommes au 3^{ème} GTD ("Renaut") et au quatrième Ministre.

Comment expliquer cette situation exceptionnelle ?

Programme et liberté

Pour le comprendre il faut avoir à l'esprit ce qui unit les professeurs de philosophie, à savoir, non pas une quelconque philosophie de l'enseignement de la philosophie (de ce côté-là, la communauté philosophique est divisée, les clivages sont anciens et profonds) mais plutôt quelques points d'accord minimaux mais objet d'un très fort consensus : **attachement au caractère généraliste de la philosophie en lycée**, d'où le refus d'un enseignement d'histoire de la philosophie réduisant le cours à l'exposition d'une succession de doctrines ;

attachement à la liberté du professeur "auteur de son cours", d'où le refus toute pédagogie et de toute doctrine officielles et le succès des Instructions de 1925 qui affirment très clairement le principe de cette **liberté pédagogique et doctrinale**.

Si le programme de 1973 est figé depuis presque 30 ans c'est pour deux raisons principales.

D'abord, il est **très peu prescriptif et laisse donc une grande liberté**. De fait, à la différence des autres disciplines, le contenu, la matière du cours est entièrement laissée à la libre détermination du professeurs¹. Il y a bien des "notions", mais qui "ne sont pas des têtes de chapitres", le professeur les "examinant" à l'occasion du questionnement qu'il conçoit librement et développe en classe.

Ensuite, il est **le résultat d'un compromis** entre les "modernistes", se reconnaissant dans la culture critique des années 60, et les classiques, plutôt métaphysiciens et spiritualistes. La philosophie s'ouvrait largement aux sciences, à l'épistémologie ; elle engageait aussi le dialogue avec les sciences humaines, on pouvait enfin étudier Epicure ou Freud (il avait déjà fallu attendre 1960 pour avoir le droit de lire Hegel ou Marx).

Compromis et liberté font la vertu de ce programme : le cours

¹ Ce n'est pas une anomalie mais la conséquence d'un enseignement qui pour être philosophique ne peut - sans contradiction - prescrire un "contenu" (ce qu'il faudrait penser). C'est ce qui fait que la question des contenus se pose différemment en philosophie mais c'est aussi l'énorme écueil pour toute réforme : comment articuler cette exigence avec la nécessité d'un programme ?

est à l'abri de toute tentative d'imposition d'une philosophie officielle.

On comprend dès lors que le moindre projet de réforme provoque immédiatement une réaction de défense et une crainte : la disparition de cette bien légitime liberté doctrinale et pédagogique.

Mais cette vertu aussi sa faiblesse. Le compromis commence à dater et le caractère libéral du programme autorise un enseignement si disparate d'un professeur à l'autre que, avec le temps, de sérieux problèmes sont apparus. L'hétérogénéité du corps des professeurs de philosophie (dont les effectifs ont considérablement augmenté) a accentué les risques de dispersion² en rendant toujours plus difficile l'élaboration d'un sens commun du métier et d'une communauté effective des exigences et des attentes à l'égard des élèves, toutes choses cruciales dès lors qu'on tient à une évaluation commune : le baccalauréat.

Enfin, l'évolution du système éducatif, de la société et de la philosophie elle-même conduisent aujourd'hui à certains nombre d'interrogations qui alimentent le débat sur l'enseignement de la philosophie. C'est ce questionnement que nous souhaitons à présent aborder avec tous les collègues.

Un programme daté ?

1) Une cohérence problématique.

² cf. le supplément philosophie de l'US d'octobre 99 envoyé à tous les syndiqués.

Le programme de 1973 s'articulait aux autres savoirs disciplinaires. Lorsqu'on enseignait les mathématiques " modernes " dans le secondaire, lorsque dès la 6^{ème} les élèves étaient familiarisés avec des rudiments de théorie des ensembles et que, dès la seconde, ils faisaient de la logique propositionnelle (on leur apprenait les tables de vérité des connecteurs logiques), il était plus facile de traiter en philosophie la question " logique et mathématique ", d'aborder le problème du formalisme, de l'intuitionnisme et du constructivisme, ou encore de réfléchir au sens d'un système formel axiomatisé. Mais aujourd'hui que tout cela a disparu ?

D'où un premier questionnement :

Puisque le programme de philosophie s'inscrit dans l'unité d'une formation³, renvoie à sa cohérence verticale et horizontale (les disciplines ne sont pas isolées) et puisque les contenus transmis dans les autres disciplines ont changé, peut-on vraiment ignorer ces changements ? N'est-ce pas cette ignorance qui nous rend les choses parfois si difficiles ?

L'exigence de cohérence à laquelle satisfaisait le programme de 1973 ne commande-t-elle pas aujourd'hui sa révision, au minimum son " toilettage " ? Ne pas le faire, n'est-ce pas courir le risque d'appuyer l'enseignement phi-

³ Cf. l'article B. Bernardi : " Un programme pour la philosophie, le nécessaire et l'impossible " (in *L'Ecole des philosophes*, n°5, CRDP de Lille) Si l'analyse et les conclusions de l'auteur, membre du précédent GTD, méritent d'être discutées, l'article expose très clairement les difficultés, voire les antinomies, de la rédaction du programme.

losophique sur la présupposition de savoirs qui ne sont plus enseignés, donc sur du vide ?

2) Une actualisation souhaitable ?

Le programme de 1973 n'hésitait pas, à côté des questions classiques, à intégrer les grandes questions en débat dans la communauté philosophique des années 50 et 60 : réflexion sur " la formation des concepts scientifiques ", sur les sciences humaines avec " l'étude de la constitution d'une science de l'homme ", " nature, culture ", " l'anthropologie ". Le rajeunissement du programme faisait flotter un air de liberté et de nouveauté : on avait le droit de proposer aux élèves une texte de Hegel, de Marx, de Freud, bientôt de Merleau-Ponty, Sartre et Heidegger.

D'où, nouvelle question : à l'exemple de ce qui s'est fait en 1973 par rapport aux années 50 et 60, ne faudrait-il pas aujourd'hui que le cours de philosophie s'ouvrent aux problématiques philosophiques contemporaines, celles qui sont apparues dans les années 70 et 80 ?

Et quelles propositions ? Donnons quelques exemples : certains souhaitent que le programme intègre explicitement les questions de philosophie éthique et politique posées par le développement des techniques génétiques et des biotechnologies en général. D'autres souhaitent pouvoir aborder les questions de l'Universel et du Particulier, de l'Identité et de la Différence, du Même et de l'Autre, à partir des réflexions contemporaines sur la Culture et les Cultures ou de la question de

la prise en compte par le Droit des particularismes culturels ; que le cours de philosophie serve à penser la signification problématique de ces grands mouvements historiques qu'on retrouve dans des questions comme celle de la constitution des identités, de l'articulation des nouvelles entités politiques (Régions, Etats-nations, entités supra-nationales)⁴ ou de la relation Etat, Société, Communauté. Etc.

3) Et la liste des auteurs ?

Le palmarès proposé est philosophiquement édifiant : que dire de la sous représentation des philosophes empiristes (l'absence de Locke !) ou matérialistes (combien d'élèves présentent Berkeley au baccalauréat ? combien présenteraient Diderot ?), ou du peu de contemporains ?

Et l'existence de cette curieuse " astérisque " discriminatoire des grands et petits auteurs : Lucrèce plus grand que Saint Thomas ? Descartes que Hobbes ou Leibniz ? Bergson que Nietzsche ? Le sens de cette discrimination n'est indiqué nulle part mais il

⁴ Idem pour l'épistémologie contemporaine et là se pose le problème de la formation des professeurs. Dans le meilleur des cas, le viatique moyen est constitué par du Bachelard et du Canguilhem augmenté d'une dose de Popper. C'est un peu court, et encore, cela n'est vrai que d'une génération déjà vieillissante de professeurs. Peut-on philosopher sérieusement sur la connaissance avec une formation si étriquée ? Peut-on dire, par exemple, et à partir d'un Platon mal compris, qu'en mathématiques on ne pense pas ? Ou alors, qu'y pense-t-on aujourd'hui ? Le problème se pose aussi dans l'autre sens : qu'en est-il de la formation des professeurs de mathématiques, de SVT, d'histoire, etc. à la philosophie de leur discipline ? Peut-on faire un travail interdisciplinaire sur fond d'ignorance mutuelle ?

est dit que “ dans toutes les sections au moins l’une des oeuvres choisies sera de l’un des auteurs dont le nom est précédé d’un astérisque ” ; or comme on étudie qu’une oeuvre en général (sauf en L), la liste se réduit singulièrement ! Très peu, heureusement, observe cet impératif. Cette liste détermine aussi les auteurs dont les textes peuvent *réglementairement* servir de support pendant l’années aux devoirs donnés aux élèves. Dans leur sagesse, les professeurs ne s’y bornent pas (ils leur arrivent de proposer une étude sur un texte de Locke ou de Schopenhauer) et, dans sa fonction, l’Inspection le leur reproche parfois. La liberté doctrinale, point cardinal de notre enseignement, n’est visiblement pas la liberté de lire certains auteurs. **D’où, la demande réitérée par le SNES d’une révision du programme d’auteurs.**

Mais on rencontre alors **le problème des critères** : faut-il tenir compte de la facilité de lecture pour des élèves de lycée ? de l’“ importance ” historique et qui en juge ou comment ? Par exemple en croisant les deux critères précédents, faut-il intégrer Plotin plutôt que Sénèque ? Wittgenstein plutôt que Russell ? (ou l’inverse ou tous ?). **Un seul critère semble peu contesté : un bon auteur est auteur mort** Mais cela va-t-il de soi ? Ricoeur ou Lévinas seront-ils meilleurs morts que vivants demandent certains ? Il faut éviter une trop grande dispersion, pensons aux examinateurs. Mais là encore, c’est un professeur de philosophie qui examine : on peut penser que sa compréhension d’un texte qui lui est étranger reste supérieure à celle d’un élève de terminale. Rappelons quelques propositions faites dans le passé : Sénèque,

Locke, Diderot, Mill, Schopenhauer, Durkheim, Weber, Wittgenstein, Russell, Arendt, Foucault, etc.

Un programme trop lourd ?

1) Comment un programme qui ne prescrit aucun contenu peut-il être trop lourd ?

C’est qu’il y a le baccalauréat et que chaque professeur se soucie d’y préparer du mieux qu’il peut ses élèves.

Un sujet de baccalauréat se présente sous la forme d’une question ou d’un texte et doit se rapporter aux “ notions ” du programme. L’élève doit en traiter la “ problématique ”, c’est-à-dire analyser et réfléchir au problème philosophique posé par le sujet ou le texte. C’est sur des problématiques se rapportant aux “ notions ” que les élèves sont donc interrogés. Il y a une cinquantaine de notions en L, une trentaine en S ou ES, 9 en STT. Chacune peut donner lieu à 4, 5 ou 6 grandes problématiques (voire plus : l’étude des sujets de baccalauréat relatifs au “ langage ” donne une vingtaine de problématiques possibles). C’est pourquoi un professeur peut passer trois mois sur une seule “ notion ”. Si on travaille sur la notion d’art, le développement des différentes problématiques permettra d’aborder d’autres notions, mais indirectement : nature / art, art / technique, art / vérité, art / culture, art / jugement, art / liberté, etc...

Et le problème est là. Le programme dit bien que “ les notions ” ne sont pas “ des chapitres successifs ” et qu’ “ *il suffit que toutes les notions soient*

examinées ”. Mais de quel examen et de quelle suffisance ? Un tel “ examen ”, est nécessairement elliptique pour beaucoup d’entre elles. Il est vrai qu’avec quelques problématiques bien choisies tout le programme peut être “ examiné ”. Mais **la suffisance philosophique d’un tel examen est d’une notoire insuffisance pédagogique** car très peu d’élèves arrivent à “ circuler ” dans le programme, à effectuer les rapprochements nécessaires entre les notions, les concepts, les problèmes, les textes et œuvres examinés en cours. **De nombreux élèves assidus et travailleurs sont complètement désemparés le jour de l’examen lorsque les sujets portent justement sur ce qui n’a été traité que de manière indirecte, et donc pourtant “ examiné ” !**

Ce problème n’est pas nouveau⁵, la massification l’a rendu encore plus aigu. Conséquence : soit le professeur choisit de balayer toutes les notions avec 5 ou 6 problématiques en multipliant les indications pour signaler que bien que travaillant sur l’histoire par exemple, il traite aussi de la nature, de la liberté, de l’homme, du savoir, de la mémoire, voire de l’inconscient ou de la vérité. On retombe alors sur le problème précédent : un tel “ examen ” de “ toutes ” les notions est insuffisant pour la plupart des élèves ; soit le professeur essaie d’aborder les notions comme des têtes de chapitre et en les probléatisant à chaque fois. Il ne peut alors que survoler pro-

⁵ Il faudrait se reporter à un texte collectif de professeurs de philosophie, intitulé “ Eléments de réflexion sur la dissertation et la leçon ”, texte aussi intéressant que curieux paru en 1977 – donc avant la massification – dans les *Cahiers Pédagogiques* (n°159 pp. 14 – 15)

gramme interminable, qu'on imagine : traiter 50 notions en L, lire trois oeuvres et préparer aux examens du baccalauréat, tout cela en même temps et en 36 semaines ! Dans toutes les séries le problème se retrouve.

Les professeurs étant soucieux de la réussite de leurs élèves et parfaitement conscients de ces difficultés, tentent, quelle que soit leur méthode (et souvent un panachage des deux pratiques évoquées), de couvrir un maximum de problématiques. Le programme devient alors très lourd et surtout : dévoreur de temps.

2) Conséquences d'un programme chronophage

Cette lourdeur induit deux effets redoutables.

Saturant l'intégralité des heures de cours, elle empêche l'approfondissement des problématiques et jette un sérieux doute sur la possibilité de préparer efficacement les élèves aux épreuves. Cela professeurs et élèves s'en plaignent ; c'est aussi ce qui alimente la rumeur persistante d'un l'aléatoire de l'examen.

Cette lourdeur laisse aussi trop peu de temps pour les exercices, pour l'apprentissage progressif de la dissertation, de l'étude de texte ; trop peu de temps pour des pratiques sollicitant la participation des élèves ou encourageant des activités de recherche autonome. Si les instructions de 1925 disent bien que " la leçon " ne doit jamais se réduire à une conférence " devant un auditoire passif " dont la principale " activité " se réduirait à noter ce qui dit le professeur, force est de constater qu'un programme trop lourd peut directement y conduire, et cela **en parfaite con-**

tradition avec ses déclarations de principe concernant la liberté pédagogique du professeur.

Enfin **la lourdeur du programme n'a rien d'accidentel.** Loin d'échapper à ses concepteurs, **elle était volontaire : c'était un procédé stratégique pour empêcher les réductions horaires face au cynisme gestionnaire d'un pouvoir politique fabriquant a posteriori des arguments pédagogiques pour justifier les mesures de restriction budgétaire conduisant à ces réductions.** L'argument consistant à dire " si on allège, le Ministère réduira les horaires " a-t-il jamais empêché les divers Ministères de réduire les horaires en ES (es-TB), puis en S et L aujourd'hui ? Et, comme il arrive aussi que les professeurs prennent au sérieux un programme, **l'inefficacité de cette stratégie ne se double-t-elle pas d'une certaine irresponsabilité pédagogique** en plaçant sciemment les professeurs devant une tâche impossible ?

Pour toutes ces raisons, le SNES défend le principe d'un resserrement du programme.

3) Comment resserrer le programme ?

C'est une vraie difficulté. Faut-il diminuer le nombre des notions ? Probablement. Mais on observe aussi qu'une réduction purement quantitative peut aussi l'indétermination et masquer une extension implicitement ~~consciente~~ **consciente** au même temps et l'expérience, la pratique a fait apparaître une difficulté nouvelle. Le programme de 73 est assez fortement structuré : classement des notions, couplage de certaines

d'entre elles, regroupement sous de grande rubriques. **Cette structure déterminait de façon minimale un certain ordre du cours, précisait par l'effet de contexte (telle notion sous telle rubrique) le champ des problèmes à traiter.** Cela, pour éviter une disparité telle qu'elle découragerait tout travail sérieux et toute préparation à un examen risquant, sans ces garde-fous, de devenir lui-même parfaitement imprévisible et aléatoire.

C'est pourtant ce qui est arrivé. Car **dans le même temps, la liberté du professeur exigeait légitimement qu'il demeure maître de l'organisation de son cours et qu'il réinvente son programme.**

La liste des notions s'est alors mise à fonctionner comme un simple index nominal, la polysémie des notions autorisant **tous les traitements possibles, toutes les questions imaginables. Et tous les sujet d'examen...** Entre outre, la très grande diversité des pratiques contemporaines de la philosophie se retrouvant dans un corps professoral de plus en plus hétérogène au fur et à mesure qu'il s'accroissait, le programme était désormais interprété (et jugé interprétable) en tout sens, ne prescrivant plus rien, aboutissant dans les faits à une extrême disparité.

D'où, un nouveau questionnement : si l'indétermination sémantique des notions, l'absence de tout élément contextuel indiquant quel type d'interrogation développer, les " grands thèmes " ne fonctionnant pas comme le cadre qu'ils auraient dû constituer, sont une part importante des les difficultés actuelles, **comment en sortir ?** En d'autres termes, **comment concilier la légitime liberté**

doctrinale du professeur et l'exigence d'un programme qui, comme tout programme, doit :

a) définir les objectifs que l'institution se donne au travers de l'enseignement de la philosophie

b) constituer pour les élèves et les parents un texte de référence, **garantissant l'unité et l'égalité de formation et de préparation aux examens**

c) assigner aux enseignants une tâche à effectuer dont ils auront à répondre ⁶ ?

Et, jusqu'où aller dans la légitime détermination de ce qu'il faut enseigner ?

Le SNES défend une voie médiane : ni une détermination si précise du programme qu'elle priverait le professeur de toute liberté dans la conception et la conduite de son cours, dans le choix de ses références et de ses conclusions ; ni une indétermination si grande qu'elle autorise tout et n'importe quoi. Reste à en trouver la formule.

Si on excepte ceux qui nient la pertinence même du problème et renvoient toutes les impasses actuelles au domaine du rêve, il y a débat sur la manière de sortir de ces difficultés. On ne pourra qu'évoquer les propositions en débat :

- diminuer le nombre des notions (mais lesquelles ? comment ? sans toucher à l'économie du programme ?)
- supprimer toute structuration, présenter le programme sous

la forme d'une liste alphabétique restreinte de notions

- adjoindre des éléments de "détermination" (et lesquels ?) pour préciser le questionnement
- en revenir à un programme structuré et spécifiant plus explicitement ce qui est attendu des élèves

Etc. Sans compter les nombreux panachages possibles entre ces diverses possibilités⁷.

Des épreuves en question

La question de la pertinence des épreuves se pose en philosophie comme ailleurs.

Toutefois indiquons immédiatement ce qui fait l'objet d'un très large accord : la nécessité de maintenir la dissertation comme épreuve de référence. Disons le tout net : **il y a de bonnes et de sérieuses raisons au maintien de cet exercice scolaire malgré toute la vindicte ministérielle contre lui**. Seulement, qu'est-ce qu'une dissertation ?

C'est ici que les difficultés commencent.

1) Des attentes insuffisamment explicitées

La compréhension des exercices du baccalauréat est assez variable. **Un certain accord sur les principes n'empêche nullement de sérieux désaccords lorsqu'il s'agit d'évaluer le travail des élèves**. C'est bien connu. Nous ne nous entendons pas suffisamment sur la nature des exigences, sur le degré de réalisation attendu, sur la manière de mettre en oeuvre les principes.

C'est d'abord la preuve des insuffisances de la concertation entre professeurs (et ailleurs que dans la précipitation d'une fin d'année) et des insuffisances de la formation initiale et continue.

Mais c'est surtout la preuve des risques et des dérives que font courir le refus de préciser plus clairement et plus rigoureusement la définition et les attentes de chaque type d'épreuve.

Bien sûr il ne s'agit pas de tomber dans l'ineptie des "référentiels de compétences" ou des "grilles de critères" pour une évaluation prétendument plus objective en suivant le dernier mirage technopédagogique.

Mais ne peut-on pas, sans normaliser les exercices (= définir une "forme normale" qui nous ferait retomber dans l'ancienne rhétorique) expliciter les normes de la discursivité philosophique, préciser les attentes ?

D'où, questionnement : comment spécifier ce qui est attendu pour chaque type d'épreuve afin d'éviter que, faute d'indications précises et explicites, n'opèrent les critères flous et occultes de la correction solitaire ?

Un seul exemple : il n'y a aucune indication précise concernant l'étude de texte : pour les uns c'est bien d'une *étude de texte* dont il s'agit, pour les autres c'est d'abord une *dissertation* sur texte. Qui peut imaginer un seul instant que le jugement et les attentes d'un examinateur ne soit pas largement prédéterminés par ce qu'il enseigne à ce sujet et pratique toute l'année avec ces élèves ? Que ce passe-t-il au baccalauréat dès lors que nous n'enseignons pas aux élèves les mêmes choses ?

2) Des épreuves à améliorer ?

⁶ B. Bernardi, art. cité. On lira aussi deux excellents articles de Jean Le-franc, président de l'APPEP pendant 25 ans, qui traitent de ce problème dans la revue *L'enseignement Philosophique* (mai-juin 1997 et mai-juin 1998).

⁷ Cf. le supplément philosophie de l'US déjà cité.

La question se pose particulièrement dans le technique. La plupart des collègues estiment que la dissertation est **hors de portée de la plus grande partie des élèves**, que la presque totalité des copies est d'une grande indigence, mais qu'il faut malgré tout maintenir la dissertation.

A partir de là **le débat s'ouvre et concerne toutes les séries** même s'il appelle des réponses différenciées : **faut-il ou non améliorer les épreuves actuelles ? Et comment ?**

Certains refusent tout changement craignant que la modification des épreuves n'entraîne la disparition par marginalisation de la dissertation.

D'autres suggèrent de conserver l'existant mais en instaurant une double correction (ce qui supposerait un retour à l'épreuve anticipée).

D'autres enfin proposent des améliorations : redéfinir le questionnement du sujet-texte des séries techniques afin de mieux l'adapter à ces séries ? Étendre ce type de sujet aux séries générales ? Faire précéder la dissertation d'un certain nombre de questions ou d'indications (qui ne seraient pas à traiter comme telles dans le devoir) pour aider les élèves qui en éprouvent le besoin à s'orienter ? Faire porter l'étude ordonnée sur un texte replacé dans son contexte (donner à lire 150 à 180 lignes dont 15 à 20 lignes formeraient l'objet d'étude) ? Proposer un travail d'analyse et de réflexion informée à partir de plusieurs textes ou documents ? etc.

Le SNES souhaite que la question soit examinée et débattue et que si des solutions appa-

raissent, en particulier pour le technique, elles fassent l'objet d'une expérimentation associant étroitement les professeurs.

Deux questions en suspens

1) Les "TPE" du Ministère

Le SNES revendique la possibilité de travailler en groupes restreints pour faciliter les apprentissages, le suivi du travail des élèves, développer des pratiques sollicitant l'activité des élèves (le travail autonome, le travail de recherche, de lecture, etc.) et pour offrir à *ceux qui le souhaitent* la possibilité de travailler avec une autre discipline. C'est pratiqué depuis longtemps, les exemples de travaux croisés donnés par les collègues sont nombreux : philo-Lettres, travail à partir d'oeuvres couplant l'approche littéraire et l'approche philosophique, de nombreux auteurs s'y prêtent (Montaigne, Pascal, Rousseau, Sartre, Camus mais aussi Kafka, Rilke, Brecht, etc.)⁸, travail de l'écriture philosophique (dialogues, romans, essais, sommes, maximes, fragments, confessions, lettres, fictions, théâtre, dictionnaires. Pourquoi telle forme ? sens ?) ; étudier le rôle d'une philosophie dans une oeuvre littéraire (Bergson et Platon dans *la Recherche* de Proust ; ou bien

⁸ Exemples : travailler à partir d'*Oedipe* sur les divers aspects du mythe (approche structurale, psychanalytique, etc.) ; travailler les notions de nature et de culture à partir du *Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot, ou "*Des Cannibales*" des *Essais* de Montaigne, de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Tournier, etc.

Nietzsche chez Thomas Mann et Hermann Hesse). En philo-math, travail sur les notions d'infini actuel et potentiel, sur la notion de démonstration ou celle de nombre.

Philo-histoire-physique-lettres : toutes les variations autour de "l'affaire" Galilée, de l'argumentation théorique et du cadre conceptuel de la discussion, à sa signification historique et politique, jusqu'à la pièce de Brecht, ... Philo-SES : sur des concepts communs du programme de spécialité (valeur / normes, travail, marché, Contrat Social, État Gendarme / Providence, opinion / démocratie / sondage, égalité / inégalité). Philo-Arts : autour de la " mimesis " (le rapport art/réalité, art/Monde, le statut de la représentation) ou de "l'autonomie de l'oeuvre" (travail sur la relation créateur/oeuvre, le changement de statut du créateur dans l'art moderne, puis contemporain). Philo-SVT : autour des théories évolutionnistes ou de la génétique, etc...

Mais parce que rien n'était prévu institutionnellement pour cet exercice réfléchi (et formateur) de la transposition et de la réutilisation des savoirs grâce à une approche diversifiée et complémentaire (chaque professeur restant maître de son contenu), le SNES demandait des moyens pour ces travaux : heures en groupe restreint, temps de concertation à prévoir, etc). Les conditions actuelles en empêchant ces pratiques (le bénévolat a ses limites !) rendaient de fait impossibles certains choix pédagogiques **contredisant par la même le principe de la liberté pédagogique.**

D'où la question : cela (mais cela seul !) ne faut-il pas continuer à le revendiquer ?

est à la fois discipline d'initiation
et discipline d'examen ?

Mais de son côté, le Ministère impose des “Tpe” conçus contre les disciplines (aucun ancrage disciplinaire véritable), **contre le baccalauréat** (l'ineptie de l'évaluation du prétendu “dossier”), **se payant par des pertes horaires** (alors qu'en philosophie nous demandions l'extension du dédoublement d'une heure à toutes les séries) **et par un alourdissement du travail, le tout pour des activités sans consistance pédagogique, donc d'un intérêt nul, même pour les élèves !** Ce nouveau gadget ignore aussi que l'interdisciplinarité ne se décrète pas d'en haut, qu'elle est inconsistante et formelle lorsqu'elle ne naît pas du désir des collègues qui s'y impliquent, de leur enthousiasme pour un sujet rencontré parfois accidentellement, et supposant certaines affinités intellectuelles.

Les professeurs de philosophie ne veulent donc pas de ces “Tpe” qui ne répondent ni dans leur forme ni dans leur contenu aux besoins de l'enseignement philosophique et des élèves.

2) Quelle place pour la philosophie dans l'Institution ?

La classe de philosophie subit une constante érosion de ses horaires, et comme elle est la seule discipline dont la progressivité n'est pas reconnue (on ne l'enseigne pas en première ni avant), chaque réduction est une perte sans compensation.

D'où le problème posé à tous nos collègues : quelle place pour la philosophie au lycée ?

Que peut-on attendre raisonnablement d'un enseignement concentré sur 7 mois de terminale aux horaires réduits et qui

Groupe Philosophie du SNES