

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

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

---

(7 décembre 1999)

## **Présentation du Groupe Technique Disciplinaire de philosophie présidé par Alain Renaut**

### **Composition du GTD de philosophie**

Avec pour mandat de présenter un projet de réforme des programmes de philosophie au cours du premier trimestre 2000, le GTD de philosophie est composé comme suit :

Alain Renaut, professeur des universités, directeur de l'UFR de philosophie Paris IV Sorbonne, président du GTD

Laurence Cornu, professeur (IUFM de Poitiers)

Jacky Dahomay, professeur (lycée de Pointe-à-Pitre), correspondant du GTD pour les DOM-TOM

Gilles Lipovetsky, professeur (lycée de Grenoble)

Francis Marchal, professeur (lycée de Livry-Gargan)

Patrick Savidan, professeur (lycée de Blois), correspondant Internet du GTD

Pierre-Henri Tavoillot, maître de conférences à Paris IV-Sorbonne, secrétaire du GTD

### **Présentation**

*par Alain Renaut président du Groupe technique disciplinaire de philosophie*

Personne ne songerait aujourd'hui à revenir sur cette bienheureuse exception française que constitue l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des lycées. La plus grande partie d'une tranche d'âge se voit donner la chance de s'initier aux techniques de l'argumentation et de découvrir une pratique de la réflexion ancrée dans une culture de plus de

vingt-cinq siècles. Chance d'autant plus précieuse en un temps où la vitesse de la communication prime si souvent sur la patience du raisonnement, et où le culte de la nouveauté fait reculer la mémoire des héritages. Personne ne saurait donc discuter, aujourd'hui, cette pièce de choix si caractéristique de notre dispositif scolaire. Beaucoup de pays, même, nous l'envient ouvertement sans disposer, pour mettre en place un système analogue, d'un corps d'élite aussi pénétré de l'esprit de sa discipline que peut l'être, nourri par son histoire, celui de nos professeurs de philosophie.

Tout à la fois nécessaire et généreuse, cette possibilité de philosopher qui est ainsi offerte est cependant devenue singulièrement ambiguë. Elle demeure certes fort attrayante pour des jeunes gens qui, à l'âge d'accéder à l'exercice de la citoyenneté, sont conviés à soumettre au tribunal de leur propre raison tout ce qui, dans l'ordre de la connaissance aussi bien que dans celui de l'action, leur était apparu jusqu'alors bien plutôt comme le produit de la tradition ou de l'autorité. L'attente de la philosophie, en ce sens, reste forte : quoi de plus exaltant, en effet, au moment d'entrer dans le monde des adultes, que de voir ce monde exposer ses valeurs et ses principes à une exigence de justification et d'argumentation que le questionnement philosophique seul élève à la hauteur d'un art? Il faut donc le dire clairement et fermement : tout ce qui pourra préserver, voire améliorer, les conditions de cette expérience unique sera un incontestable bienfait.

Pourtant nous savons que par ailleurs la rencontre avec la philosophie ne s'accomplit pas sans engendrer des inquiétudes, ni sans susciter trop souvent ce qui s'apparente à un dépit. Comment en serait-il autrement quand à l'épreuve de philosophie du baccalauréat, qui sanctionne une année de découverte et d'apprentissage, la moyenne des notes obtenues par les candidats est nettement inférieure à celle des autres disciplines ? Selon la seule enquête détaillée actuellement disponible (Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 1994), mais sans exclure la possibilité que cette moyenne ait pu sensiblement s'élever depuis, grâce notamment au travail difficile d'harmonisation conduit par l'Inspection Générale, elle frise les 7/20. Dans les séries générales, 47% des notes d'écrit, en philosophie, sont inférieures ou égales à 7, plus de 71% inférieures à 10. Dans les séries technologiques, le pourcentage des notes inférieures ou égales à 7 monte à 55%, celui des notes inférieures à 10 atteint 76%. Pour donner un sens à ces données, on ajoutera qu'en mathématiques, dans les séries générales, seules 43% des copies sont jugées inférieures à 10, et 19% inférieures ou égales à 7 ; que, même à l'écrit de français, le pourcentage des copies inférieures à 10 culmine à 59% et que les copies inférieures ou égales à 7, dont le pourcentage n'atteint pas 17%, sont près de trois fois

moins nombreuses qu'en philosophie.

Affinons encore l'analyse, tant les chiffres ici parlent d'eux-mêmes. L'épreuve écrite de philosophie donne lieu, dans près de 28% des cas, à une note fixée à 4, 5 ou 6 sur 20 - correspondant à une appréciation nettement défavorable. Ce pourcentage tombe à moins de 17% en français, où le groupe le plus important de copies (42%) est noté à 7, 8 ou 9 - formant ainsi un ensemble apprécié plutôt comme "moyen-faible" (il en va pratiquement de même pour l'histoire-géographie). Symétriquement, les franches réussites (copies supérieures à 12) frisent les 13% en français, frôlent les 15 % en histoire-géographie, mais descendent à 9% en philosophie. Pour accentuer encore le contraste et faire ressortir la singularité des résultats obtenus dans notre discipline, on notera qu'en mathématiques 13,5% des copies seulement relèvent de l'ensemble noté à 4, 5 ou 6 et que 30% des copies obtiennent plus de 12.

Ces données statistiques ne peuvent laisser indifférents ni les professeurs, ni les élèves, ni leurs parents, ni même la collectivité. Elles permettent en tout cas de comprendre comment, chez les élèves, la conviction peut se forger qu'en philosophie, où l'on a près de trois chances sur quatre de ne pas atteindre la moyenne, la relation entre les efforts investis et le résultat obtenu est si peu régulière et cohérente que l'on peut sans doute être tenté, durant l'année, de chercher à acquérir les connaissances et les compétences définies par le programme d'histoire ou de langues. Qu'un tel point de vue ne soit pas le bon et qu'en dehors de toute considération "rentabiliste" devrait prévaloir l'intérêt intrinsèque de la formation philosophique, c'est l'évidence : reste que les conditions de la rencontre avec la philosophie, dans l'enseignement du second degré, sont aujourd'hui telles qu'elles suggèrent ce type de calcul désastreux. Elles induisent du même coup une marginalisation de la discipline, dans la préparation de l'examen, dont le moins que l'on puisse dire est qu'elle n'est pas le but visé par les professeurs et qu'elle ne bénéficie ni à l'image sociale de la philosophie, ni à l'efficacité recherchée dans la formation du raisonnement.

### **Comment expliquer ou comprendre ces difficultés ?**

Deux façons de comprendre cette crise de l'enseignement scolaire de la philosophie nous semblent devoir être écartées :

- 1) La plus superficielle consiste à imputer à la plupart des professeurs de philosophie, qui sont aussi les évaluateurs des prestations de leurs élèves (ou des élèves de leurs collègues), une sévérité irréaliste, nourrie par des exigences sans commune mesure avec ce dont est capable un adolescent qui n'a découvert la discipline et ses difficultés spécifiques que depuis

quelques mois : ainsi, en jugeant aussi durement les lycéens des classes terminales, en sanctionnant sans pondération, et de façon peu responsable, le produit de leur enseignement, les professeurs se jugeraient surtout eux-mêmes. Un tel diagnostic, au reste fort marginal, simplifie caricaturalement, en la psychologisant, une situation infiniment plus complexe qu'il faut prendre en compte pour elle-même.

2) Une seconde interprétation correspond à une tout autre hypothèse, et rencontre un écho moins étroit dans la communauté des professeurs de philosophie. Loin d'inciter qui que ce soit au découragement, les difficultés analysées devraient être interprétées bien plutôt comme le signe que seul cet enseignement maintiendrait encore des exigences dignes d'une école authentiquement républicaine et représentatives d'un rapport au savoir non défiguré par l'écroulement médiatique généralisé. Position effectivement tenue, au premier chef par l'Inspection Générale de philosophie, quand, même sous une forme nuancée, elle refuse de voir ici ou là " le signe d'une crise de l'enseignement de la philosophie ", mais impute bien davantage, en les minimisant, les problèmes rencontrés à " des difficultés nouvelles qui sont celles de la société elle-même " (A. Pessel, " La philosophie des programmes actuels de philosophie "in Le Débat n°101, septembre-octobre 1998).

Supposons que l'interprétation proposée puisse se vérifier. Imaginons que l'on parvienne (comment ?) à prouver que si l'enseignement de la philosophie s'expose aux effets pervers que nous avons évoqués, c'est indubitablement par la fidélité qu'il est le seul à maintenir à l'endroit de principes non négociables, solidaires du destin de l'école républicaine. Même dans cette hypothèse, la réalité et la profondeur de la crise en ressortiraient avec d'autant plus d'évidence, ainsi que la nécessité d'y remédier: car s'il s'agit de " hâter la marche de l'instruction " et si le cours de philosophie dans les classes terminales, tel qu'il est conçu et pratiqué, est l'un des instruments, voire l'instrument le plus certain de cette libération, comment admettre que les Lumières se propagent si mal, ou si peu, et qu'au terme d'une année de cette " instruction ", ceux-là mêmes qui la dispensent doivent conclure que, dans trois cas sur quatre, ce sont finalement les ténèbres de l'ignorance (ou, sans doute, de la superstition) qui l'ont emporté ?

Gagnons du temps. La réponse à l'objection est, là encore, entièrement prévisible : l'enfer, ce sera bien sûr, une fois de plus, les autres, en l'occurrence les autres disciplines (selon les cas : les mathématiques, le français, les sciences humaines...), de même que les médias et leur concurrence déloyale, la société marchande, le libéralisme politique et son amnésie de la République. Conséquence : le professeur de philosophie se devra, par les difficultés mêmes qu'il rencontrera et que ses élèves

affronteront, d'être un résistant - sa résistance et (pourquoi pas ?) sa dissidence résidant précisément dans sa volonté d'aiguiser encore ces difficultés, ou du moins de les laisser se creuser, de manière à faire ressortir enfin l'affaissement généralisé.

Sacrifiant une majorité de lycéens, cette analyse de la crise - outre la critique injustifiée qu'elle implique nécessairement des collègues enseignant d'autres matières au lycée et qui apparaîtraient dès lors comme étant ceux qui n'auraient pas su, pu ou voulu " résister " - risque aussi d'instrumentaliser les professeurs, selon un raisonnement typiquement utilitariste. Les souffrances des uns, aujourd'hui, seront compensées par le bonheur et par la liberté des autres, demain : quand les Lumières se seront propagées, on rasera gratis dans un monde entièrement éclairé - celui où aura été enfin réalisé l'audacieux programme d'une " republication de l'œuvre de Condorcet sur l'Instruction publique " et où chaque citoyen aura compris dès l'enfance qu'il doit " connaître sans cesse davantage la bibliothèque républicaine "; alors, à n'en pas douter, le philosophe-professeur qui, par sa vigilance de tous les instants et par sa résistance opiniâtre, aura contribué à ce beau succès, pourra sortir de sa coquille ou, s'il a survécu à la régression de l'esprit, abandonner sa cuirasse - bref, comme le demandait Socrate en plaisantant lors de son procès, il sera conduit enfin au prytanée. En attendant, le mieux à faire serait de constater qu'il n'y a rien à faire, sinon, comme disait Heidegger, attendre, drapé dans sa dignité, et maintenir le cap.

À cette politique du pire, nous avons souhaité, au nom d'une version plus authentique à nos yeux de l'idée républicaine, ne pas nous associer par le silence ou par l'abstention que d'autres obligations et d'autres enseignements, eussent parfaitement pu justifier à nos propres yeux comme à ceux des autres. Ce confort était exclu par l'ampleur de l'enjeu, qui n'est autre que l'accès de la majeure partie d'une tranche d'âge à ce qui constitue, à la fois, toute une dimension de notre culture et, à travers l'apprentissage de l'argumentation, l'infrastructure intellectuelle de la conscience démocratique.

Il importe donc de prendre acte des interrogations soulevées par les résultats de philosophie en classes terminales et d'élaborer " les mesures qui permettront à un plus grand nombre d'élèves de profiter de cet enseignement et d'avoir au baccalauréat des résultats comparables à ceux qu'ils obtiennent dans les autres disciplines ", selon les termes de la lettre de mission du ministre de l'Éducation nationale, datée du 12 janvier 1999. Nous croyons toutefois utile de préciser que, dans notre esprit, il ne peut aucunement s'agir d'" adapter " ainsi la philosophie enseignée dans les lycées à une situation de détérioration générale. Notre seul, mais non négligeable, terrain d'entente avec le " néo-républicanisme " qu'on vient

d'évoquer, tient à ce refus catégorique d'une démarche " adaptative " ou " collaboratrice " à la faveur de laquelle ce qui est dicterait ce qui doit être. Tout au contraire et à l'exact opposé nous apparaît-il nécessaire de rechercher les moyens d'élever le niveau susceptible d'être atteint en la matière par les élèves. Par hypothèse, mais aussi par simple respect de la réalité, nous irons même jusqu'à poser que les notes obtenues lors de l'épreuve de philosophie du baccalauréat sont, compte tenu de la qualité des copies produites, très largement justifiées. En d'autres termes, nous ne croyons pas que les difficultés rencontrées s'expliquent fondamentalement par des problèmes d'évaluation, mais relèvent davantage des conditions de préparation des élèves à l'épreuve de philosophie du baccalauréat. Dans cette perspective, le problème ne serait donc pas de faire en sorte que les élèves aient de meilleures notes, en invitant les professeurs de philosophie à réviser à la hausse les notes qu'en conscience ils estiment devoir attribuer aux devoirs qu'ils ont devant les yeux, mais en faisant en sorte que les élèves soient effectivement meilleurs.

C'est précisément la raison pour laquelle il est exclu à nos yeux de vouloir maintenir le statu quo en dissimulant ou en minimisant de façon dilatoire la gravité des données, en renvoyant toutes les responsabilités aux classes antérieures, voire à l'école élémentaire, ou en les noyant avec emphase dans la décadence supposée catastrophique de l'esprit républicain.

Si l'on écarte donc la possibilité d'un maintien du statu quo, la perspective de la réforme peut encore s'entendre de deux manières :

1) De façon démagogique, elle peut, nous l'avons dit, correspondre à la décision d'élever le niveau de façon artificielle, par un simple ajustement volontariste des notes qui serait, techniquement, dépourvu de toute difficulté et qui consisterait à faire disparaître extérieurement l'anomalie des notes " anormalement " faibles obtenues à l'épreuve de philosophie du baccalauréat. Nous le disons avec la plus grande netteté : une telle opération, qui s'accomplirait au nom d'une " normalisation " elle-même éminemment contestable, constituerait à nos yeux un scandale. Elle n'aurait de toute évidence pas d'autre signification que de conduire à une reddition, pour le coup franchement anti-républicaine, de l'enseignement de la philosophie aux lois d'un quasi " marché scolaire " où l'offre (de philosophie) devrait s'adapter à la demande (de bonnes notes) et à la concurrence (avec les autres disciplines).

2) Nous envisageons ici, pour réformer l'enseignement de la philosophie, une perspective tout autre : à l'encontre de toute reddition à l'état de fait, nous souhaiterions, en partant de la réalité qui s'exprime à travers les données que nous avons ici soumises à la réflexion de chacun, dégager les conditions de possibilité d'une élévation des aptitudes requises pour une

pratique élémentaire, mais sans concession, de la philosophie. Il faut pour cela introduire des modifications, limitées, mais réelles, dans les programmes d'une discipline qui, seulement dans ce cadre transformé, ne serait plus contrainte de donner elle-même aux élèves chaque année des signes d'inaccessibilité aussi désespérants. L'enjeu est, en d'autres termes, d'améliorer les conditions d'une scolarisation effective de l'enseignement de la philosophie en classes terminales.

Pour mener à bien cette réflexion, nous disposons des enseignements qu'il est possible de tirer des projets des précédents GTD et des résultats des consultations qui ont alors eu lieu.

En outre, le GTD a reçu :

- pour l'Inspection Générale, Mme le Doyen de l'Inspection Générale, Mme Ménasseyre et M. Pessel, Inspecteur Général
- pour l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public (APPEP), MM. Charles Coutel, président, Gérard Schmitt et Emmanuel Pradal
- pour le SNES, MM. Denis Paget, Dominique Gianotti et Serge Cospérec
- pour le SGEN, Mesdames Raymonde Piécuch et Chantal Demonques
- les représentants de l'Association des professeurs de philosophie de l'académie de Poitiers
- pour l'Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie (ACIREPH), MM. Gérard Chomienne, Michel Rotfus et Michel Vignard
- pour le secteur philosophie du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), Mesdames Nicole Grataloup et Hélène Degoi
- pour le Groupe de Recherche de l'Enseignement de la Philosophie (GREPH), MM. Francis Godet et Jean-Jacques Rosat.

Le GTD s'est également rendu dans l'académie de Lyon à l'invitation de l'association "Pour la Philosophie", présidée par M. Eric Manguelin, pour une après-midi de discussion, avec la participation de M. Chopelin, Inspecteur Pédagogique Régional, de M. Guy Bernard représentant de la Régionale de l'APPEP ainsi que d'une cinquantaine de collègues. Le GTD s'est également rendu à Lille le 29 septembre 1999 pour une réunion co-organisée par la régionale de l'APPEP, dont le président est Jean-François Robinet, et par la régionale de l'ACIREPH, animée par Jean-Jacques Vignard. Alain Renaut a été reçu le 29 septembre 1999 par le Groupe de l'Inspection Générale et des IPR de philosophie. Il a présenté à cette occasion l'état actuel des travaux du GTD. Le président du GTD est enfin

intervenue, le 31 octobre 1999, dans le cadre du colloque organisé par l'ACIREPH et a participé à une discussion, suite à sa présentation, avec les collègues présents.

### **Principes**

Au point où il en est de sa réécriture des programmes et après dix mois de réflexion et de consultation, le GTD peut indiquer qu'il suivra trois options qui recueillent une adhésion très forte parmi les enseignants de philosophie :

- 1) le respect absolu de la liberté du professeur, maître aussi bien de l'organisation de son cours que des questions ou problèmes qu'il choisit de traiter thématiquement ;
- 2) la conception du programme comme étant d'abord un programme de notions, par la liste desquelles se fera l'entrée dans le programme ;
- 3) la décision de proposer une liste plus courte de notions, qui comporterait une vingtaine d'items, quitte à ce que chaque notion soit davantage explicitée dans le programme lui-même ou dans des documents d'accompagnement (il est envisageable que certains items soient constitués par des couples, voire par des triades de notions, dont l'association permet en fait davantage de détermination dans leur étude, laquelle porte alors sur leurs relations plus que sur l'ensemble des points que chaque notion peut recouvrir).

A partir de ces trois options principales, le GTD envisage de présenter des programmes constitués de quatre éléments (figurant dans les programmes eux-mêmes ou dans leurs documents d'accompagnement) :

1. La liste de notions, présentée selon trois ou quatre rubriques (par exemple : la condition humaine, la vérité, la liberté, etc.) dont chacune regrouperait quatre ou cinq items (par exemple, sous "la liberté" : liberté et déterminisme, morale, droit et politique, le bien et le mal, le devoir et le bonheur) - étant précisé par le programme que ces notions peuvent aussi bien donner lieu à un traitement thématique qu'être rencontrées à l'occasion d'une interrogation plus vaste, à travers l'étude d'une œuvre ou l'explication d'un texte, et que l'ordre de présentation des notions dans le programme ne prescrit ni ne proscrie aucun ordre de traitement, ni n'exclut aucun rapprochement ou regroupement de notions.
2. Une courte liste de questions (3 en L; 2 en S ou E, etc.) correspondant chacune à la combinaison de deux caractéristiques : être fortement ancrée dans la tradition philosophique, et témoigner d'une présence de la philosophie dans le processus par lequel le monde contemporain prend



conscience de lui-même et des interrogations qu'il suscite - par exemple : "la maîtrise de la nature", ou encore : "droits de l'homme et démocratie". Ces questions, dont le programme indiquerait quels principaux points de repère leur traitement peut mobiliser (par exemple, sous "la maîtrise de la nature" : les représentations du monde, la révolution galiléenne, contemplation et domination, etc.), ne correspondent ni à des "questions d'actualité" au sens trivial de cette expression, ni à des thèmes d'histoire de la philosophie ou d'histoire des idées : bien davantage s'agira-t-il de problématiques dont le traitement, tout en mobilisant quelques éléments difficilement contournables d'une culture philosophique en formation, est à même de dynamiser la réflexion d'un citoyen responsable s'interrogeant sur son temps. Cette liste de questions ne prescrira elle non plus aucun ordre de traitement ni n'empêchera que le cours s'organise entièrement ou partiellement selon d'autres problématiques : il serait même tout à fait concevable que le cours ne leur consacre pas de traitement thématique, mais que ces questions soient prises en considération de façon différenciée à divers moments du cours.

Le GTD envisage par ailleurs, au point où il en est de sa réflexion, 1) qu'aucun des trois sujets de Bac n'entretienne de correspondance directe et mécanique avec cette partie du programme ( qui est un élément de la formation dispensée à l'élève pour traiter chacun des trois sujets proposés à l'examen ), 2) que la liste des questions puisse se spécifier selon les séries, non par simple soustraction à partir de la série L, mais par considération des spécificités des séries elles-mêmes et du profil global de formation auquel elles correspondent, 3) que cette liste de questions soit susceptible d'être révisée, en partie ou en totalité, par le GTD tous les cinq ans, compte tenu notamment du suivi de la mise en application des programmes, dont l'Inspection Générale est en charge.

3. Un repérage (dans les programmes ou dans les documents les accompagnant) des attendus de la dissertation en matière d'argumentation et d'exposition philosophique : loin de songer à remettre en cause l'exercice de la dissertation, le GTD souhaite en effet bien au contraire considérer qu'il requiert un apprentissage spécifique, qui n'est pas suffisamment garanti en amont de la classe de philosophe et dont il faut donc repérer et indiquer les composantes essentielles. Cet élément, figurant soit dans le programme soit dans les documents d'accompagnement, vise en outre à préciser quelles sont les attentes minimales dans la perspective de l'évaluation, afin de contribuer à accroître la lisibilité des exigences propres aux épreuves écrites et orales de philosophie.

4. Une liste d'auteurs, corrigeant certaines omissions anciennes (par exemple celle de Locke), selon un principe de plus grande ouverture, pour

la définition de laquelle le GTD souhaite ici, comme ailleurs, rencontrer les avis des collègues.

En tout état de cause, et à ce point de son travail, le GTD tient à préciser que les quatre dimensions du programme ainsi indiquées sont conçues par lui de telle façon que l'unité du programme de philosophie soit réaffirmée : pas plus que l'étude des textes ne peut être séparée de celles des notions, le travail sur les questions ne saurait être autonomisé par rapport à l'effort pour élaborer les notions figurant au programme. Le programme est une totalité : les éléments n'en constituent pas des parties destinées à être parcourues successivement. D'autre part, dans l'hypothèse où l'indication de ce que les notions du programme recouvrent (en matière de distinctions conceptuelles ou de points de repère philosophiques) serait laissée aux documents d'accompagnement, le GTD souhaite (ainsi que son Président l'a déclaré devant le groupe de l'Inspection Générale et des IPR de Philosophie le 27 septembre dernier ) que l'élaboration de ces explicitations puisse ne pas être nécessairement à sa seule charge, mais qu'il y ait là un travail auquel d'autres instances, au premier rang desquelles, si elle le souhaitait, l'Inspection Générale, pourraient participer.

Ajoutons que la mise en ligne des travaux du GTD de philosophie s'inscrit dans une démarche de transparence et d'écoute et que les collègues sont invités, soit individuellement, soit en groupe (association, groupe de collègues travaillant dans un même lycée ou dans une même ville) à nous adresser, dès à présent, par le biais de la messagerie électronique associée à ce site, leurs remarques et réflexions. Il ne sera sans doute pas possible de répondre individuellement à tous les messages, mais dans la mesure du possible des réponses synthétiques seront " postées " sur le site du GTD sur le mode des F.A.Q. (Foire Aux Questions).