

Côté Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

ÉDITORIAL	Crise et chuchotements	3
BILLET D'HUMEUR	L'Esprit (Saint) est de retour Arsène	4
DOSSIER	La crise de la série littéraire	
	Du crépuscule à l'aurore ? Michel Rotfus	5
	La « classe de philosophie » dans son histoire Bruno Poucet	11
	Quel avenir pour l'enseignement de la philosophie ? Pierre Merle	16
	Quel avenir pour la filière littéraire ? Denis Paget	23
PRATIQUE	Une séquence de cours : peut-on justifier l'esclavage ? Gérard Malkassian	27
	Post Scriptum Bibliographique Jean-Jacques Guinchard	33
ÉTAT DE LA RECHERCHE	Le problème du corps et de l'esprit Pascal Ludwig	34
ETRANGER	Vérité en deçà des Alpes, erreur au-delà Gérard Malkassian	41
COMPTE RENDU	Beaucoup de bruit pour rien ... ou comme il vous plaira ? Les journées interacadémiques	43
DEBAT	Des bonnes notes au bac philo Renaud Dogat	48
DOCUMENT	Ferdinand Alquié : « auteur de son cours » ? Michel Rotfus	53
LECTURES	Penser sans parler ? Un réexamen des capacités animales Jean-Jacques Guinchard	56

APPEL A NOS AMIS LECTEURS

Avec ce numéro 4 de *Côté-Philo* une nouvelle étape est franchie puisque la version électronique originale de la revue est doublée aujourd'hui d'une édition papier.

Cette version papier de *Côté-Philo* devra certainement être améliorée, dans sa forme comme dans son contenu. Mais pour cela nous avons besoin de connaître votre avis.

1. Appréciez-vous le fait de pouvoir disposer d'une édition papier de *Côté-Philo* ou est-ce peu utile ?
2. Étiez-vous déjà lecteur de l'édition électronique ? Avez-vous lu tous les numéros précédents ?
3. Que pensez-vous de la revue ? Qu'aimeriez-vous y trouver ? Y a-t-il des rubriques qui vous intéressent plus que d'autres ? qu'il faudrait étoffer ? etc...

N'hésitez pas à nous faire connaître toutes vos remarques et suggestions en écrivant à :

Michel Rotfus, 137 rue Oberkampf, 75011 Paris.

Par avance merci.

Avertissement

Pour des raisons techniques, l'édition papier de *Côté-Philo* peut comporter de très légères variantes par rapport à l'édition électronique originale, principalement concernant la mise en page.

L'édition électronique est consultable sur Internet à www.cotephilo.net

Editorial

Crise et Chuchotements

Où en est l'enseignement de la philosophie ? Cette nouvelle livraison de *Côté Philo* apporte quelques éléments de réponse, partiels certes, mais, nous l'espérons, éclairants. Le dossier de ce numéro 4 est en effet consacré à un problème vital pour l'enseignement de la philosophie en France : la crise profonde de la série L, qui met en cause l'existence même de l'ancienne « classe de philo ». Il nous a paru urgent d'apporter un éclairage aussi complet que possible sur l'inquiétant déclin de cette série. Nous publions donc ici un ensemble de 4 textes qui posent les bases de la réflexion et de la discussion en esquissant l'analyse des causes de la crise, les données de la situation et les principales perspectives à envisager. Le débat est donc ouvert.

Autre aspect important de l'actualité de notre enseignement, celui des nouveaux programmes pour les terminales générales qui, comme chacun sait, entraient en application cette année. Avec quels effets, quels succès et quelles limites cette application s'est-elle faite dans les classes, il est encore bien trop tôt pour le dire, même si la session du baccalauréat en cours au moment de la publication de ce numéro nous donnera sans doute un élément d'évaluation précieux. Nous y reviendrons certainement, tout comme sur la question des programmes des séries technologiques sur lesquels travaille actuellement - ce qui aura peut-être échappé à certains - le groupe d'experts présidé par M. Fichant. En attendant, nous publions ici un article de la rédaction qui rend compte de la série de rencontres inter-académiques sur les nouveaux programmes des séries générales qui se sont tenues cet hiver dans toute la France et ont impliqué un grand nombre d'enseignants. « Journal de l'enseignement de la philosophie », donc un des rares lieux de réflexion de la profession, *Côté Philo* se devait d'informer sur l'événement collectif qu'ont été ces rencontres. Serons-nous les seuls à réagir ? C'est probable. Nous accueillerons d'autres points de vue, s'il s'en présente.

Ce numéro n'oublie pas, bien entendu, la réalité quotidienne du métier d'enseignant de philosophie : on y trouvera nos rubriques, pour certaines irrégulières mais néanmoins habituelles dorénavant, consacrées aux pratiques pédagogiques, à l'état de la recherche, aux nouvelles de l'étranger, etc.

Bonne lecture !

Renaud Dogat

Billet d'Humeur

L'ESPRIT (SAINT) EST DE RETOUR

On entendait ces dernières années des voix s'élever pour dénoncer l'emprise des partisans de la philosophie analytique sur le concours de l'agrégation externe. Voici une nouvelle qui calmera les inquiétudes : le programme de la session 2005, récemment paru dans le cinquième numéro spécial du BO en date de mai 2004, fruit des exercices, spirituels s'entend, de la nouvelle équipe pilotant le navire amiral de la philosophie à la française, redresse la barre dans les profondeurs de la tradition continentale.

Commençons par le « groupe de notions » sur lequel portera la dissertation, pardon, la « composition » (délicieux anachronisme, il est heureusement précisé qu'elle se fera par écrit) de la deuxième épreuve : *la propriété : le propre, l'appropriation*. Comme toute notion, ces termes ne veulent rien dire par eux-mêmes, on peut se rassurer, aucun champ circonscrit de problèmes ne peut être défini : la compréhension de cette trinité est déjà un acte philosophique ... et une épreuve d'acrobatie entre une envolée métaphysique et une plongée dans la contingence politique.

L'histoire de la philosophie va-t-elle rééquilibrer la balance en faveur des ces pédants qui croient pouvoir philosopher en anglais, parfois celui des États-Unis ? Rassurons-nous : Saint Augustin avec *les Confessions, La Cité de Dieu, La Trinité*, Hegel avec la *Phénoménologie de l'esprit* et l'*Encyclopédie des sciences philosophiques* frappent de nouveau à la porte. Je sais ce que penseront certains : il y a une erreur, une interpolation avec l'agrégation de théologie. Mais non, elle n'existe pas dans un système laïc ; enfin ! La séparation de l'église et de l'État, ça ne vous dit rien ?

L'explication de cette subtilité se trouve dans la liste des épreuves orales. Allons voir les « textes français ou traduits en français » : aux côtés de l'*Émile* de Rousseau, que lit-on ? *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* de Husserl. L'horizon de sens s'éclaircit : il s'agit bien sûr du tournant théologique de la phénoménologie dénoncé jadis par le regretté Dominique Janicaud, allié à l'idéalisme pour apporter la bonne nouvelle : l'Esprit est de retour.

Une question seulement : croit-on sincèrement que des professeurs sélectionnés sur la base de ce rite initiatique auront prouvé leur capacité à former des élèves de terminale à la philosophie ?

Arsène

DOSSIER

La crise de la série littéraire

Ce dossier a été conçu et réalisé par Michel Rotfus

Il conjugue des approches diverses dans leurs objectifs et leurs positions :

- de Pierre Merle professeur de sociologie à l'institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, auteur notamment de *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral* (PUF 1996), *Sociologie de l'évaluation scolaire* (PUF 1998), *La démocratisation de l'enseignement* (La découverte, coll. Repères, 2002).
- de Bruno Poucet, professeur d'histoire de l'éducation, IUFM d'Amiens / Cursep, auteur notamment de *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990* (Éditions CNRS 1999).
- de Denis Paget, professeur de lettres. Co-secrétaire national du SNES-FSU, il propose ici un texte de réflexions personnelles
- de Michel Rotfus, professeur de philosophie au lycée Honoré de Balzac, Paris 17^{ème}

- | -

Du crépuscule à l'aurore ?

(Une crise et son enjeu)

On connaît les préoccupations qui dominent au sujet de l'École: problèmes de violence, d'incivilité, d'inadéquation des nouveaux "publics" aux exigences de la scolarisation ; crise de l'autorité ; ouverture de l'école sur le monde ou sanctuarisation, etc. Par ailleurs, dans la profession elle-même, peu de disciplines ont échappé aux discussions et aux dissensions internes sur leurs évolutions. Pour l'enseignement de la philosophie, du début des années 1980 jusqu'à peu, toute l'attention a été captée par ce qu'on a pu nommer la bataille des programmes et la profession s'y est divisée.

Or c'est une toute autre crise, d'une toute autre ampleur qui s'est développée de façon paradoxale : elle est aussi grave qu'ignorée : pour le dire en un mot, **la série littéraire disparaît.**

L'objectif de ce dossier est de contribuer à faire connaître cette situation, en la décrivant et en dessinant ses contours de façon à rendre possible une réflexion partagée par tous ceux à qui importe l'avenir du système éducatif et plus singulièrement de l'enseignement de la philosophie.

L'effondrement de la série littéraire

Héritière de la prestigieuse classe de philosophie qui fut longtemps "la" voie par excellence, et la voie d'excellence, la voie littéraire scolarise en 2004 autour de 10% des élèves des formations générales et technologiques. Ce chiffre de 10 %, prend une signification encore plus grande quand on le situe dans l'évolution de ces dernières années.

Pour nous en tenir à la période qui part des années soixante, c'est-à-dire précisément au moment de la première vague de démocratisation, la série littéraire reste d'abord très dynamique et absorbe une part importante des nouveaux publics ; elle représente à peu près 35% des élèves de terminale en 1967-68. Mais, et alors que le mouvement de démocratisation se poursuit (le nombre de lycéens sera multiplié par 3,2 entre 1960 et 1998), la série littéraire marque le pas à la fin des années soixante et ne cesse, depuis, de perdre du terrain¹. En 1972-73, elle ne scolarise plus que 24,3% des élèves de terminale. En 1982-83, 16,5% seulement. Elle se maintient à ce niveau jusqu'en 94-95, à peu près à égalité avec les séries ES et STT.

Ce processus de déperdition connaît une nouvelle accélération à partir de 1995, année de l'entrée en vigueur de la réforme de 1992-93 (où les premières et les terminales A sont devenues les L, les B sont devenues les ES, les C et les D les S). En 1999, elle ne représente plus que 14% des élèves des terminales générales et technologiques. En 2000-2001, à la suite de la suppression de la spécialité mathématiques, elle passe à près de 11%. Elle est maintenant à 10%. Autrement dit, de 1995 à aujourd'hui, la L a perdu 30% de ses effectifs.

Si l'on inclut dans le calcul les baccalauréats professionnels, créés en 1985, le recul de la part relative des terminales littéraires est encore plus important².

Le processus en cours risque de s'accélérer : sur le terrain, ce sont chaque année, dans de très nombreux lycées, des classes de terminale L qui disparaissent ; ou qui ne se maintiennent que par des bricolages fabricant de véritables chimères pédagogiques : des divisions mixtes L/ES ou L/S ou L/ES/S au nombre d'élèves improbable. Quand les L se maintiennent ce n'est que par la conjonction d'options linguistiques fortement identifiées (sections européennes ou sections internationales) ou d'options artistiques qui n'existent que rattachées à la L et de façon qui peut sembler parfois artificielle³.

¹ Dans cette période, la création d'un secteur des sciences humaines, à côté de la L, avec la série économique et sociale, va connaître le succès au détriment de la série L qu'elle grignote.

² Toutes les données chiffrées, proviennent de la DEP (*Repères et références statistiques*). Toutefois, elles ont été synthétisées dans un article d'Alain Boissinot (*Les enjeux des disciplines, in : Perspectives actuelles de l'enseignement du français. Actes du séminaire national de la Desco. Octobre 2000. CRDP de Versailles, avril 2001*) auquel nous faisons ici de larges emprunts.

³ Ainsi les élèves qui ont choisi l'option cinéma audiovisuel devraient pouvoir poursuivre leurs études "naturellement" dans des BTS de techniciens de la photographie ou du

On aura compris ce qu'implique cette crise pour l'enseignement de la philosophie : c'est "la" classe héritière de la "classe de philosophie" elle-même¹ qui disparaît.

On aura compris aussi, plus prosaïquement, que deux divisions de L qui disparaissent, c'est un équivalent poste de professeur de philosophie en moins.

Cette évolution a des conséquences désastreuses directes sur l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement supérieur. Ce sont maintenant les UFR de philosophie de petite et moyenne importance qui voient leur existence précarisée quand celle-ci se trouve d'abord justifiée par la préparation des concours².

On peut maintenant mesurer le mirage induit par l'organisation de l'enseignement général en trois voies, d'égales dignité et importance, mises sur le même plan ; la série L n'est plus qu'une fausse fenêtre

Comprendre la crise dans toute son extension : une démocratisation ratée, à refaire ?

Pour comprendre l'effondrement des Terminales L, il faut toutefois le rapporter à ce qu'on observe depuis une dizaine d'années dans les autres séries. La crise de la série littéraire ne se développe pas de façon autonome à l'intérieur du système éducatif. Elle n'est que l'aspect le plus spectaculaire des difficultés d'une voie générale qui perd régulièrement ses effectifs, et cela en dépit du mouvement de massification des études qui a considérablement accru le nombre d'élèves accédant en terminale. Car, à côté d'une L en chute libre, si la ES se maintient, la S voit également fléchir ses effectifs sans vraiment remplir son rôle puisque 35% seulement des bacheliers issus de la S poursuivent leurs études dans des DEUG ou des CPGE scientifiques dont les recrutements risquent, à terme, de se tarir.

C'est bien la voie générale qui est en stagnation et ce qu'on constate, ces dernières années, avec la massification c'est "une nette augmentation des effectifs des séries "tertiaires" du baccalauréat technologique et des séries professionnelles tandis qu'une baisse a affecté les séries générales"³.

cinéma. Ce qui ne leur est possible qu'en passant par une année zéro de mise à niveau après le bac, dans les disciplines scientifiques (mathématiques, physique, ...).

¹ La "L" porte dans son héritage d'être considérée encore comme le lieu d'exercice originaire et naturel de l'enseignement de la philosophie. Ainsi par exemple, les programmes des autres sections sont construits par soustraction à partir de celui des L, à proportion de l'horaire hebdomadaire, avec une très légère spécialisation suivant l'identité de la section.

²La quasi disparition des postes aux concours de recrutement (les 38 postes au capes de cette années masquent une absence pure et simple de besoins). Cette quasi disparition de la L, accentue la minoration des besoins en néo certifiés et en néo agrégés. Ce facteur se combine à celui des "surnombres": (profs. sans classe, sans affectation mais toutefois en fonction). Ils étaient encore 198 en janvier 2004. On peut raisonnablement estimer qu'ils étaient 7 ou 800 au plus haut de la vague de recrutement, de 93 à 95.

³ " *En sept ans, alors que le nombre total des bacheliers a peu varié (+0,3% entre 1995 et 2002), les effectifs des séries générales ont diminué de 10,1% (avec une hausse de*

Quant à la voie technologique, elle scolarise préférentiellement les nouveaux publics, avec une formation générale très limitée, et une qualification technique elle-même insuffisante.¹

Cette crise n'est pas conjoncturelle, crise de croissance ou cap difficile à passer, mais structurelle et profonde : elle est intimement liée à la façon dont depuis 40 ans s'est effectuée la démocratisation de l'enseignement en France.

C'est du moins la conviction de Christian Forestier, pour qui² "(...) *il faut arrêter la démagogie qui consiste à proclamer que tous les élèves sont pareils et égaux dans des voies générales et technologiques d'égale dignité*"(...). De 1982 à 1992, période des "10 glorieuses", le nombre d'élèves accédant au bac a doublé. Puis la mise en application de la loi d'orientation en 92 provoque le blocage du système. La voie générale chute (et la série littéraire de façon brutale) tandis que les voies technologique et professionnelle continuent d'augmenter normalement. En fait "(...) *le technologique cannibalise le général : les jeunes issus des milieux défavorisés sont induits à "spontanément" se détourner de la voie générale et en particulier littéraire. Si bien que la massification des études se fait par le technologique et par le professionnel* (...)". Aujourd'hui, 15% seulement d'enfants d'ouvriers ont un bac général. C'est le même taux qu'il y a vingt ans! Le vivier s'est élargi mais le taux est resté constant. La démocratisation a surtout profité aux enfants des classes aisées.

" *Depuis quelques années, tout se passe comme si l'institution scolaire s'était mise dans la situation de "protéger" sa voie générale en demandant aux seules voies technologiques et professionnelles de poursuivre la hausse du niveau de formation, notamment pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés. (...) Il faut se rendre à l'évidence : ces deux voies ont été utilisées comme alibi pour ne pas consentir les efforts nécessaires pour permettre aux enfants des milieux les plus défavorisés d'accéder au baccalauréat général.*"³

Prendre la mesure de ce paysage sinistré, conduit à une certitude: la situation des lycées devient intenable, et appelle une réforme importante. C'est en tout cas la même conviction, à quelques nuances près, qui est partagée aussi bien par des hauts responsables du ministère de l'éducation nationale comme

3,2% en ES mais une baisse de 7,3% en S et de 29,6% en L)...Sur la période 1995-2002, le nombre des bacheliers technologiques a augmenté de 2,7%, avec une forte progression en STL (+22,9%) et l'augmentation a été forte aussi pour les séries professionnelles (+39,5%). Aujourd'hui, les bacheliers généraux représentent à peine plus de la moitié de l'ensemble. (c'est nous qui soulignons, CP)"DEP. Repères et références statistiques édition 2003.

¹ Cf. *Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée.* (www.education.gouv.fr/rapport/forestier/rapport.htm) ; Christian Forestier est président du Haut conseil de l'évaluation de l'école après avoir été Recteur, directeur d'administration centrale, directeur de cabinet de Jack Lang..

² Entretien Côté Philo/Ch. Forestier, début avril 2004.

³ *Le Monde*, 21 novembre 2003

Alain Boissinot¹ ou Christian Forestier, que par les syndicats enseignants nationaux.²

Quel avenir pour la Série L ?

Cette évolution en peau de chagrin de la série L est donc, on le voit maintenant, en rapport étroit avec une crise générale du système éducatif dont l'importance et la profondeur n'ont d'égal que le silence général qui les entoure dans le débat public.

Est-ce à dire qu'elle est sans avenir ? Non, bien sûr, mais cet avenir est intimement lié aux réponses à apporter au triple problème de la quasi disparition des L, de la dénaturation de la S, et de l'insuffisance de formation et de débouchés des voies technologiques et professionnelles.

Plusieurs scénarios sont envisageables:

Revivifier quantitativement la série L en orientant vers celle-ci une partie des élèves qui auraient alimenté les STT. Mais une telle mesure, agissant sur les flux d'élèves de façon volontariste, et réalisable dès lors qu'un ministre et son administration décident de s'en donner les moyens, ne se préoccupe en rien de la qualité des formations proposées.

Redonner à la voie L un caractère plus "généraliste" et donc plus attractif :

- soit en diversifiant les options qui ouvrent des débouchés vers les études supérieures (non seulement en mathématiques, comme dans l'ancienne terminale A1, mais aussi vers aussi vers des champs disciplinaires juridiques et historiques, ou relatifs à la "communication".

- soit en retravaillant la distinction actuelle entre les trois voies du bac général, et en refondant la L et la ES en une seule et même section consacrée aux "humanités", littéraires et sciences humaines donc, à côté d'une section à la vocation scientifique confortée. Ce qui n'exclue pas une diversification interne en options, intégrant le scénario précédent.

Dans ces restructurations possibles, que devient la philosophie ? Et plus spécifiquement en terminale L ? Les professeurs de philosophie qui y enseignent savent que la plupart de leurs élèves sont beaucoup plus proches de ceux qu'ils rencontrent aussi en STT que de ceux de l'ancienne "classe de philosophie", et qu'il devient de plus en plus difficile de continuer à y enseigner comme si de rien n'était. Dans cette section l'avenir de l'enseignement de la philosophie lui-même, doit être repensé. Si l'on s'interroge volontiers sur la place des savoirs dans l'enseignement de la philosophie, la question qui se pose ici est bien plus dérangeante mais nécessairement impliquée par la crise actuelle :

¹ A. Boissinot est recteur de l'académie de Versailles, inspecteur général de l'éducation Nationale, professeur à l'université de Cergy-Pointoise. Il a été directeur d'administration centrale et directeur de cabinet de Luc Ferry. Voir texte cité note 4

² Côté philo a eu, pour ce dossier, des entretiens avec les responsables nationaux du Snes, du Sgen et du Se-Fen.

quels doivent être le rôle et la place de l'enseignement de la philosophie par rapport aux autres disciplines ?

Doit-elle rester une discipline dominante, conservant un horaire analogue à celui des anciennes terminales "philo" et A, et dotée d'un coefficient identique à celui des mathématiques en S ? Ce qui revient à considérer que le problème, sur le terrain, ne se limite plus qu'à celui d'une pédagogie mieux adaptée aux élèves tels qu'ils sont.

Doit-elle toujours être considérée, selon la classification scolaire traditionnelle, comme une discipline "littéraire", ou bien ne doit-elle pas être désormais resituée dans le champ des sciences humaines, avec lesquelles elle pourrait être réarticulée, en y jouant le rôle de discipline dominante?

Doit-elle toujours occuper une place terminale, dans l'héritage d'une tradition qui a consacré son rôle de "couronnement" des savoirs et des études ? Ou bien doit-elle sortir de ce confinement où elle a de plus en de plus de mal à jouer son rôle ? Si l'enseignement de la philosophie est réellement formateur, ne faut-il pas en partie inverser son rapport aux autres disciplines et affirmer sa vocation propédeutique ? Et pour que la formation à la philosophie soit véritable, ne faut-il pas, comme pour les autres disciplines, que son apprentissage se fasse dans le temps et selon une véritable progression ? Autant de raisons qui imposent de la faire commencer plus tôt, dès la classe de première, voire dès la seconde, comme c'est déjà le cas en Italie, en Espagne et au Portugal. A moins de se réfugier indéfiniment dans l'argument de la noble "exception française" qui incarnerait à elle seule un enseignement "authentiquement philosophique" ?

Dans la dernière période de l'évolution que le lycée a connu depuis la fin des années soixante, la philosophie a définitivement perdu son ancienne place, prestigieuse et dominante, même si peu encore le savent et le reconnaissent.

Quelle que soit la solution choisie, il faudra repenser en profondeur, les formations générales. L'enseignement de la philosophie a une chance historique à saisir s'il veut affirmer son rôle formateur irremplaçable.

Il lui appartient d'effectuer un véritable *aggiornamento* pour repenser ses finalités, redéfinir ses contenus et ses méthodes, afin de dynamiser l'enseignement d'un lycée renouvelé.

Michel Rotfus

- II -

La « classe de philosophie » dans son histoire

En 1992, la création de la série L, se substituant aux différentes sections A, devaient revitaliser la série littéraire, de même qu'en 1965 lorsque la série A s'est substitué à la série philosophie. Force est de constater, dix ans après sa mise en place que la série L ne fait pas le plein, bien au contraire. Elle est en lente régression depuis sa création et n'accueille plus aujourd'hui que 12% des effectifs de l'ensemble des classes terminales générales et technologiques, 10% seulement, si l'on inclut les élèves des baccalauréats professionnels en 2003¹.

Une telle situation ne laisse pas d'interroger. Il ne s'agit pas ici de chercher à établir des responsabilités, mais d'établir un constat et de proposer quelques éléments d'explication. Il me semble qu'une mise en perspective historique peut donner à comprendre une situation qui modifie, à terme, la place qu'occupe la philosophie dans l'ensemble du dispositif d'enseignement.

La classe de philosophie

Le temps de la classe de philosophie est ancien, relativement bref dans l'histoire de cet enseignement : une bonne centaine d'années (1863-1965) pour un enseignement dont l'origine se perd dans la nuit de l'histoire : bien avant la *ratio studiorum* des collèges jésuites, la philosophie s'enseignait, à la faculté des arts². Or, jusqu'à une date récente, la classe de philosophie représentait l'achèvement, le couronnement des études secondaires.

Ainsi en 1938, 11 000 élèves fréquentent une classe de philosophie dans l'enseignement public et presque autant, si ce n'est davantage dans l'enseignement privé ; un peu moins de 5 700 élèves sont en mathématiques élémentaires. Aucun autre baccalauréat ne vient concurrencer la position largement hégémonique de la classe de philosophie. Ce règne touche à sa fin : le 7 mai 1942 est créé une subdivision de la section de philosophie : philosophie sciences, essentiellement à destination des élèves des écoles normales, bref de

¹ 59 815 élèves (public et privé confondus) pour un effectif total d'élèves des sections d'enseignement général et technologiques de 492 000 élèves. Il faut aussi ajouter les 80 000 élèves des terminales professionnelles qui, s'ils ne pratiquent pas un enseignement de la philosophie (sauf à titre expérimental) obtiennent un diplôme - le baccalauréat professionnel - qui leur donne, comme les autres élèves, le droit à entrer en faculté... y compris en faculté de philosophie !

² Pour une analyse détaillée de ce siècle de la classe de philosophie, on renverra à Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire*, Paris, CNRS éditions, 1999.

ceux qui n'ont pas reçu le sésame de la culture classique puisqu'ils ignorent le latin.

Cette décision est confortée, par le Gouvernement provisoire de la République, sous l'appellation de sciences expérimentales, en 1945. C'était détacher cette classe définitivement de la classe de philosophie : les membres de l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, à laquelle presque tous les professeurs appartenaient, se sont opposé à cette décision. Certes pour des raisons de concurrence¹, mais aussi et surtout parce qu'ils estimaient que le sens même de l'enseignement secondaire était dévoyé. On quittait le domaine de la culture humaniste pour entrer dans une conception de l'enseignement où celui-ci prépare à des professions particulières. Une autre décision confortera cette nouvelle orientation : la création en 1951 du baccalauréat technique et économique. Leur opposition fut, une fois de plus, vaine.

Or, les élèves délaissent la classe de philosophie au point de provoquer, en 1955, l'inquiétude du directeur de l'enseignement secondaire, d'autant que, si les effectifs ne s'effondrent pas encore davantage, c'est tout simplement grâce à l'existence de l'enseignement privé dont les effectifs sont demeurés plus longtemps que dans l'enseignement public davantage littéraires que scientifiques. Toujours est-il qu'en 1958, le verdict est sans appel : les élèves des classes scientifiques, public et privé confondus, sont deux fois plus nombreuses que ceux des classes de philosophie². Il ne faut pas oublier qu'une forte demande d'ingénieurs et de techniciens s'est faite jour : les débouchés professionnels étaient bien là, les élèves et leurs familles n'ont pas hésité. L'incapacité à réformer le programme de philosophie de la classe de philosophie - en vigueur depuis 1923, si l'on fait abstraction de la brève période de Vichy, jusqu'en 1960 - est peut-être l'un des indices de cette inadaptation. Un second pas allait bientôt être franchi.

La section A

1965 sonne le glas de la classe de philosophie : elle disparaît et devient la section A. En tête des sections, certes, mais à hiérarchie égale avec les autres. Après une éclaircie où la section A n'est pas loin de rattraper la section scientifique (en 1968, 87 000 élèves contre 93 000), la chute relative des effectifs s'accélère pour atteindre un nouveau sommet, en 1985 : désormais, la section A passe derrière la section B (67 000 contre 65 000) - par ailleurs, les sections scientifiques représentent le double des effectifs des élèves scolarisés en A. Incontestablement, le développement de la section B, rapatriée en 1965 de l'enseignement technique à l'enseignement général, a accentué une

¹ Dès 1943, la classe de philosophie maintient de justesse sa position : 12 767 élèves contre 11 300 pour les deux autres sections.

² 44 700 élèves contre 44 370, sans compte les trois centaines d'élèves de mathématiques et économie. Toutefois, le nombre d'élèves de la section philosophie dans le privé reste supérieur (7 000) à ceux des autres sections (6 000). Ce sera encore le cas dix ans plus tard.

tendance longue entrevue dès les années 1940 : le baccalauréat littéraire n'était plus qu'une section parmi d'autre.

Or, c'est justement à partir de ce moment là qu'une sorte de retour d'identité traverse l'enseignement de la philosophie. Ce retour se comprend ainsi d'autant mieux qu'il semble, rétrospectivement s'entend, une solution désespérée à une situation non maîtrisée : le nouveau programme, arrêté en 1973, est explicitement conçu pour mieux contrôler un enseignement et des enseignants devenus idéologiquement et pédagogiquement incontrôlables. Il s'agit de s'opposer à l'offensive des sciences humaines et de revenir à la métaphysique. Certes, on n'en revient pas aux subdivisions de 1925, mais on en garde, sous une appellation nouvelle, la démarche quadripartite et, surtout, l'on maintient en vigueur les instructions de 1925, comme si les élèves n'avaient pas changé et comme si les pratiques pédagogiques étaient restées les mêmes.

On comprend alors que les propositions de réforme engagées en 1975 sous le ministère de René Haby ne pouvaient qu'engendrer incompréhension et inquiétude : introduire un enseignement obligatoire de la philosophie en première et proposer, ensuite, celui-ci à titre d'option, en terminale, ne pouvait être compris que comme une provocation. L'opposition des professeurs de philosophie fut à la hauteur de l'enjeu, mais non sans ambiguïté : les « états généraux de la philosophie » réunis à cet effet, en juin 1979, rassemblèrent dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne à la fois ceux qui voulaient maintenir les choses en l'état et ceux qui participaient d'une volonté de réforme¹.

L'arrivée de la Gauche au pouvoir mirent fin à ces inquiétudes, ouvrirent l'enseignement de la philosophie dans les sections technologiques où il était largement absent. Or, cette mesure, en principe bénéfique, se fit sans aucune préparation pédagogique et culturelle des enseignants : certains se retrouvèrent ainsi face à un public dont ils ignoraient tout, dont la culture était aux antipodes de la leur. On ne parlait pas nécessairement le même langage et les professeurs se retrouvèrent ainsi avec un service d'enseignement lourd de classes avec lesquelles chacun se débrouillait comme il le pouvait. Par ailleurs, cet « apport » d'élèves nouveaux conduisit à relativiser un peu plus le poids de la section A : autant féminisée que la section G, elle est désormais dépassée en nombre par celle-ci (78 500 contre 65 000 en 1985). C'est dans cette situation qu'une nouvelle réforme du baccalauréat est engagée.

La section L

Symbole visible : la nouvelle section littéraire se dissimule entre la section ES et la section S, un peu comme si elle jetait un pont entre les deux cultures dominantes, l'économique et la scientifique, pont fragile puisqu'il est n'a plus grand-chose à voir avec la construction d'autrefois : le latin, et dans une moindre mesure, le grec, distinguait les littéraires des autres. Désormais, paradoxe, le latin et le grec sont plus étudiés dans les sections scientifiques que

¹ *Etats généraux de la philosophie*, Paris, Flammarion, col. « Champs », 1979.

dans les sections littéraires¹... L'apprentissage de deux langues vivantes est devenue la caractéristique essentielle de la section L ainsi qu'un programme scientifique extrêmement réduit. On le sait, désormais, il n'est pas rare que les meilleurs élèves littéraires fréquentent une section S, quitte, le baccalauréat obtenu, à entrer ensuite en lettres supérieures et d'y réussir : un peu comme si le programme de 8 heures hebdomadaires d'enseignement de la philosophie ne changeait rien à l'affaire². On imagine mal qu'un élève d'une section L puisse entrer dans une préparation scientifique.

La conséquence de ce constat ne s'est pas fait attendre : malgré la volonté officielle de « revaloriser » la section littéraire en la rendant plus difficile et plus attractive, malgré la rénovation de 1992, les résultats ne sont pas au rendez-vous : loin de renaître, la « classe de philosophie » réduit son importance. Elle est un peu moins encore fréquentée et perd progressivement du terrain par rapport aux autres sections : de 17% des élèves d'enseignement général, on passe à 13% dix ans plus tard.

Or, dans le même temps, les professeurs de philosophie se sont offert une crise de programme comme ils savent le faire régulièrement : entre 1989 et 2002, pas moins de trois tentatives de réforme de programme ont échoué, la dernière finalement adoptée en juillet 2003 l'a été davantage par épuisement des combattants que par enthousiasme de l'ensemble du corps des professeurs de philosophie. On n'oubliera pas, en effet, que faute d'une réflexion approfondie sur le renouvellement de la pratique pédagogique de l'enseignement de la philosophie, les élèves de l'enseignement professionnel en sont, sauf exception, privés³.

Conclusion

Ainsi, ce « désamour » des élèves par rapport à la section de philosophie est une tendance lourde qui ne s'explique pas uniquement par les choix des dernières années. Certes, ce bref parcours historique, dessiné à grands traits, mériterait d'introduire quelques nuances ne serait-ce que pour souligner qu'une partie des professeurs, et les lecteurs de cette revue en sont certainement, ont souhaité réinventer un enseignement de la philosophie qui réponde aux exigences de son temps. On a vu que ce n'était pas institutionnellement le cas et que ce désaccord entre le « pays réel » et la pratique de l'enseignement venait de loin. Or, on le dit, la demande de philosophie reste forte : n'est-ce pas paradoxal de constater qu'aux deux extrémités du système éducatif, on s'essaie à la philosophie, hors des normes scolaires : chez les petits, d'un côté, chez le

¹ EN 2002, enseignement de spécialité et option confondus, la pratique des langues anciennes se répartit de la manière suivante (public et privé confondus) : en L 7794 (latin) et 1315 (grec) ; en S 9539 (latin), 1535 (grec).

² 23% des élèves de lettres supérieures sont titulaires d'un baccalauréat scientifique en 2002.

³ Bruno Poucet, « Massification ou démocratisation de l'enseignement philosophique en France dans l'enseignement secondaire », *Pratiques de la philosophie*, GFEN, n° 8, 2001, p. 4-12.

grand public, de l'autre (les « Cafés philo » ou l'université populaire de Michel Onfray, par exemple). Peut-être sera-ce la source d'un renouvellement des pratiques, un peu comme Wittgenstein ou d'autres, sont venus, de l'extérieur, bousculer les philosophes en place. Acceptons-en l'augure.

Bruno Poucet - Professeur d'histoire de l'éducation,
IUFM de l'académie d'Amiens /Cursep.

- III -

QUEL AVENIR POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ?

Quelques remarques sur la réforme de 1992 et le centenaire de la réforme de 1902

Pour le dixième anniversaire de la réforme de 1992 modifiant sensiblement l'organisation des sections de l'enseignement général, un bilan peut être tenté en s'intéressant particulièrement à la façon dont celle-ci a pu modifier la place de l'enseignement de la philosophie. Un vrai bilan nécessiterait, pour être satisfaisant, des investigations multiformes, longues et minutieuses. L'objectif poursuivi est beaucoup plus modeste : poser quelques jalons d'une réflexion forcément incomplète.

La question de l'avenir d'une discipline, c'est-à-dire celle d'une inscription dans la temporalité, ne peut être sérieusement posée sans la connaissance des grandes réformes scolaires passées. Pour cette raison, une analyse de la réforme de 1992 impose un détour préalable à la grande réforme de 1902. Un bilan très rapide du centenaire de cette réforme permet d'aborder d'une façon plus instruite le dixième anniversaire de celle de 1992.

Cette approche, menée dans une perspective holiste des transformations du système d'enseignement, ne doit pas détourner d'une réflexion sur la discipline elle-même : les images sociales de la philosophie et les réformes scolaires qui modifient sa place dans le système d'enseignement ne peuvent en effet exister indépendamment de l'activité même des professeurs de cette discipline, des contenus d'enseignement, et de l'expérience subjective des lycéens qui assistent aux cours de philosophie. La réflexion est donc guidée par une conception du social dans laquelle les caractéristiques du « système » ne sont pas séparées de l'activité des « acteurs ».

La réforme de 1902 : vers la fin des humanités gréco-latines ?

La réforme de 1902 a fait l'objet au cours de l'entre-deux-guerres d'un grand nombre d'analyses ⁽¹⁾. Pour comprendre cette réforme, il est nécessaire au préalable de présenter de façon succincte l'organisation du système d'enseignement de la Belle-Epoque.

¹ Le lecteur intéressé par celles-ci peut notamment se référer à l'analyse publiée dans *L'année sociologique* en 1969 par Viviane Isambert Jamati. Cette analyse a été reprise dans un ouvrage publié en 1995 *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, l'Harmattan.

Toute l'organisation de l'institution éducative de la fin du XIXe est fondée sur la division de la société en classe. L'école primaire est réservée aux enfants des classes populaires (dénommés parfois avec mépris « les petits primaires pauvres ») ; les enfants des classes moyennes poursuivent leur scolarité au-delà de la communale dans *l'enseignement primaire supérieur* (EPS) ; les enfants de la bourgeoisie entrent dès la classe de dixième au lycée (appelé le « petit lycée ») et poursuivent leur scolarité dans la prestigieuse 6e qui scolarise à l'époque moins de 5 % des garçons d'une génération, soit à peu près l'équivalent de la proportion actuelle des étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles. Le lycée, réservé de fait aux enfants des notables au début du XX^{ème} siècle, présente deux caractéristiques : il est payant (jusqu'en 1933), l'apprentissage du latin est obligatoire.

À la fin du XIXe, lorsque la commission Ribot commence sa réflexion sur un projet de réforme du système d'enseignement, la place de l'enseignement du latin, ligne de démarcation infranchissable entre le lycée et l'EPS, cristallise les polémiques. À titre d'exemple, choisi spécialement pour la revue *CôtéPhilo*, Darlu, maître de conférences de philosophie à l'École normale supérieure, déclare devant les membres de la commission : « Dieu merci, entre le primaire et le secondaire, il y a la barrière du latin ». Mais, les défenseurs des humanités classiques, pour partie des universitaires, sont concurrencés par les représentants des Chambres de Commerce des grandes villes. Ceux-ci sont sensibles à la complexité croissante des techniques de production et souhaitent qu'une partie de l'élite sociale puisse les maîtriser. La réforme de 1902 débouche sur la création de quatre filières qui vont constituer une partie de l'armature de l'enseignement général au cours du XXe siècle : la filière A (latin-grec), la filière B (latin-langues), la filière C (latin-sciences), la filière D (science-langues). Juste après la réforme, les filières dites modernes, celles dans lesquelles l'apprentissage du grec n'est plus obligatoire, vont connaître le développement le plus rapide, tout particulièrement la filière sciences-langues « purement moderne ». En 1910, les sections C et D scolarisent déjà la moitié des lycéens.

Dès le début des années 20, les analyses menées sur cette réforme sont globalement convergentes : depuis 1902, la filière A est dans une position de faiblesse. Elle offre une spécialisation trop forte par rapport aux autres filières dans lesquelles l'enseignement des langues vivantes et des sciences apportent une diversification des contenus d'enseignement de plus en plus recherchée par l'élite sociale. Le déclin de la filière A vient aussi du fait que, pour les élèves les plus « brillants », l'École normale supérieure est un débouché très limité alors que les élèves des filières scientifiques ont le choix entre plusieurs concours offrant des perspectives moins restreintes (Polytechnique, Centrale, Mines, Ponts et Chaussées...). La réforme de 1925 qui supprime la filière B et pose le principe d'une formation scientifique équivalente entre la filière A et les autres va stopper le déclin des humanités classiques. À partir de 1926, la filière A va en effet accueillir davantage d'élèves. *A contrario*, la filière C, rebaptisée A', connaîtra par contre un déclin relatif. Finalement, les réformes de 1902 et 1925

montrent que la quasi absence de formation scientifique constitue un handicap sérieux à la pérennité d'une filière dans l'enseignement général (¹).

La réforme de 1992 : vers la fin de la philosophie ?

Quel bilan tirer de la réforme de 1992 ? Il est patent que la nouvelle section littéraire a perdu, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, de son attractivité. En 1994, plus d'un lycéen sur quatre inscrits dans l'enseignement général était scolarisé en section littéraire ; en 2003, moins d'un sur cinq est dans cette situation. Dans une période de décroissance des effectifs de l'enseignement général (celui-ci a perdu environ un élève sur six), la section littéraire, la plus petite numériquement au début de la mise en oeuvre effective de la réforme, a perdu plus d'un tiers de ces effectifs alors que les sections concurrentes sont parvenues à limiter cette baisse à 2 %, voire encore moins. Cependant, la réforme de 1992 pourrait ne pas être responsable d'une telle désaffection de la section littéraire qui pourrait avoir été délaissée par les lycéens avant la nouvelle organisation de 1992. De fait, alors même que l'organisation de l'enseignement général est restée la même, la proportion de bacheliers A est passée de 45 % des admis au baccalauréat général en 1970 (après une légère croissance dans les années soixante !) à 25 % des admis en 1980. La chute est considérable. Depuis cette date, cette proportion est quasiment stable jusqu'en 1994. Ces évolutions erratiques montrent que si la réforme de 1992 a favorisé une nouvelle baisse, une telle imputation reste hypothétique et n'est pas exclusive d'autres explications. On se limitera à l'étude de l'hypothèse la plus simple : l'existence d'un effet négatif de la réforme de 1992 sur la pérennité de la section littéraire en sachant toutefois qu'il s'agit d'une simplification sensible de la question de l'avenir de l'enseignement de la philosophie en classe terminale.

Évolution des élèves par sections en classe terminale

(Enseignement général, en milliers, 1994-2002)

Sections	1994-1995		2002-2003		Évolution 1994-2002	
	Effectifs	En %	Effectifs	En %	Effectifs	Croissance
Section L	95	26	60	19.1	- 35	- 37%
Section ES	100	27,4	98	31.2	- 2	- 2%
Section S	170	46,6	156	49.7	-14	- 0.8%
Total	365	100	314	100	- 51	- 14%

Lecture : en 1994, la section littéraire scolarise 95 mille élèves en classe terminale. *Source* : *Repères et références statistiques*, Ministère de l'éducation nationale.

¹ « L'égalité scientifique » entre les sections, rendue facultative sous Vichy dès 1941, sera supprimée en 1945 entraînant un nouveau déclin de la filière A.

Comment la réforme de 1992 a pu favoriser un décrochage relativement rapide de la section littéraire au cours des dix dernières années ? Au début des années 90, les réformateurs de l'organisation de l'enseignement général n'avaient probablement qu'une connaissance très limitée de la réforme de 1902 et des effets qu'elle avait produit sur l'enseignement des humanités. Si les comparaisons sur longue période sont toujours risqués et difficiles, il n'en reste pas moins que les mêmes causes semblent avoir produit approximativement les mêmes effets. Les comparaisons des coefficients des sections littéraires et scientifiques avant et après la réforme de 1992 sont rendues difficiles par la réforme elle-même (faut-il comparer la nouvelle section L à la série A1, A2 ou A3 ? La même question se pose *mutatis mutandis* pour la série scientifique. Il est possible toutefois d'établir des comparaisons en se centrant sur la place de la discipline principale de chacune des sections A1 et C (d'autres comparaisons seraient évidemment envisageables). Avant 1992, la philosophie représentait 20.8 % des coefficients de la série littéraire (5/24 points de coefficient) ; après la réforme, cette discipline représente 18.4 % des coefficients (7/38). Dans l'ancienne section C, les mathématiques représentent 21.7 % des coefficients (5/23), elles n'en représentent plus que 18.4 % dans la nouvelle section scientifique (7/38). Ces évolutions sont très comparables si bien qu'en se limitant aux disciplines ayant « le plus gros coefficient », la réforme de 1992 ne semble pas pouvoir expliquer les transformations récentes observées.

Cependant, la filière C en se transformant en 1992 en section scientifique S s'est en fait diversifiée : elle a réuni les filières D, D' et E en conservant une grande part de leur spécificité et, fait essentiel, l'horaire commun de mathématiques a été limité à 5 h 30 hebdomadaires. Même les élèves qui choisissent la spécialité mathématique ont un horaire en mathématiques (7h30) inférieur à l'ancienne section C (9h) au grand désespoir d'une partie des professeurs de mathématiques (on n'apprend plus à raisonner...). En 1992 comme en 1902, la « spécialisation » des filières a été asymétrique.

En partant des catégories de pensée commune qui fondent les sections littéraires et scientifiques, c'est-à-dire les différences socialement construites qui définissent ordinairement les activités scientifiques et littéraires, les écarts de spécialisation sont désormais considérables. Dans la section S, sur 38 points de coefficients liés aux épreuves obligatoires, 15 points de coefficient, soit largement plus d'un tiers, sont en rapport avec des disciplines dites littéraires : français (coeff. 4), histoire et géographie, LV1, philosophie (coeff. 3), LV2 (coeff. 2). Dans la section L, les coefficients attribués aux disciplines scientifiques représentent 4 points de coefficient sur 38, soit 10,5 % (à comparer à 4/24 dans l'ancienne section A1, soit 16,7 %). De surcroît, il s'agit d'enseignements scientifiques qui font l'objet d'épreuves anticipées à la fin de la première L. La terminale littéraire est donc totalement littéraire alors que la terminale scientifique est sensiblement diversifiée et moins scientifique que l'ancienne section C. Cette différence fondamentale de structures disciplinaires des sections scientifique et littéraire est susceptible d'expliquer l'hégémonie numérique de la première sur la seconde.

De la même façon que les effets négatifs de la réforme de 1902 sur la place de la section A dans l'enseignement général avaient été inversés grâce à la réforme de Léon Bérard de 1925 instituant une « égalité scientifique » entre toutes les sections, il est probable que le déclin de la section littéraire ne pourra être stoppé qu'en limitant la place de la philosophie. Certaines disciplines pourraient être renforcées (par exemple, les langues), et la section littéraire s'ouvrir à d'autres horizons (pourquoi pas une option d'économie, voire de mathématique appliquée à la statistique). Si l'histoire des sections d'enseignement depuis un siècle et la réforme de 1992 sont instructives, elles plaident pour un rééquilibrage de la section L.

Cependant, expliquer le déclin de la section L par sa spécialisation est une analyse parmi d'autres. Immédiate et en grande partie validée historiquement, elle fait toutefois l'impasse sur les caractéristiques des disciplines : savoir calculer une intégrale double de Riemann ou réaliser l'exégèse d'un texte de Kant ne développe pas le même type de compétences. Les premières peuvent être globalement préférées aux secondes par la majorité des acteurs sociaux pour de multiples raisons qu'il faudrait analyser minutieusement. Autrement dit, une nouvelle section scientifique dans laquelle les mathématiques et plus largement les « sciences » seraient davantage représentées, par exemple en limitant les enseignements de philosophie et d'histoire-géographie, pourrait connaître un succès plus grand que l'actuelle section S... Dans le cas d'une supériorité, en quelque sorte idéologique, de certaines disciplines, un rééquilibrage de la section L serait davantage susceptible de stopper son déclin.

L'enseignement de la philosophie en classe terminale : une réflexion nécessaire

Il faut prendre au sérieux l'analyse de Simmel : « En tant qu'elle se réalise progressivement, la société signifie toujours que les individus sont liés par des influences et des déterminations éprouvées réciproquement. Elle est par conséquent quelque chose (...) que les individus font et subissent à la fois. » (1). Le déclin de la section littéraire et celui de la philosophie dans l'enseignement secondaire tiennent certes à un ensemble de transformations complexes hors du champ d'action des enseignants de cette discipline. Par exemple, le développement économique des trente dernières années est caractérisé par une augmentation très sensible du nombre de techniciens et d'ingénieurs de formation scientifique. Par ailleurs, la pensée critique, par exemple la sociologie bourdieusienne des années 70, a quelque peu perdu de sa prégnance idéologique. Plus généralement, les grands systèmes d'explications sociologiques du monde (le fonctionnalisme, le structuralisme et, plus largement, les approches les plus conceptuelles) ont perdu de leur attractivité. Les controverses théoriques sont dévalorisées et délaissées au bénéfice d'objets de débats médiatisés, circonsciés et souvent polémiques. L'image de la

¹ Simmel G., *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981.

philosophie n'a-t-elle pas été affectée par ces nouvelles formes de pensée du monde ?

Cependant, la transformation des images des disciplines et de leur crédibilité scolaire et sociale sont également en rapport avec les pratiques des enseignants. Sur cette question, évidemment très large et impossible à aborder véritablement dans ce court article, je souhaite juste apporter au débat un extrait d'une enquête menée par questionnaires anonymes auprès de 500 étudiants : « En terminale scientifique, au bout d'une semaine, nous avons un devoir à faire à la maison, un texte de Nietzsche à commenter. J'ai travaillé sérieusement, en élève studieuse, mais j'ai eu 06/20. Je n'ai pas été surprise par la note mais j'ai été très déçue par les annotations du professeur : « vous n'êtes pas encore philosophe ». Comme il ne réussissait pas à m'en dire plus alors que je le questionnais, j'ai décidé de ne plus travailler cette matière et d'en profiter pour faire des maths ».

Je n'ignore pas les pièges, facilités et risques de manipulation proprement journalistiques produits par la technique de la citation. Je souhaite seulement introduire une question classique et banale, celle de l'accessibilité de l'enseignement de la philosophie. L'écart est en effet abyssal entre les ambitions de la discipline et les possibilités d'apprentissage effectif des élèves compte tenu de leur formation antérieure. Il en résulte un malentendu considérable et souvent irréparable qui détourne les élèves d'une discipline qui semble pourtant bénéficier, en début de terminale, d'un certain capital de sympathie. Les premiers devoirs et les premières notes provoquent en effet un désenchantement quasi webérien et un réinvestissement dans les autres disciplines dans lesquelles la progression de l'apprentissage est sensiblement plus maîtrisée et les efforts fournis jugés plus « rentables ». Pour cette raison, la notion même de programme ne mériterait-elle pas au préalable quelques éclaircissements au bénéfice des élèves ? ⁽¹⁾.

Pour cette raison, les professeurs de philosophie ne pourraient-ils agir de façon à rendre leur enseignement plus accessible à la majorité des élèves d'aujourd'hui ? ⁽²⁾. Pour cette raison, l'émergence de modes d'évaluation plus diversifiés et plus adaptés n'est-elle pas nécessaire ? ⁽³⁾. Il existe une certaine urgence : l'enseignement du grec, très présent dans l'enseignement secondaire à la fin du XIXe, a quasiment disparu le siècle suivant ; est-ce désormais le tour de la philosophie au cours du XXIe siècle ?

¹ Le lien est en effet parfois lâche entre le « programme » et les sujets du baccalauréat. Cf. R. Dogat, *Le fantôme de la science hante la bac philo*, *CôtéPhilo*, 3, 2003.

² Sans aucun doute, il s'agit de questions en débat dans la discipline. Cf. C.-P. Pixérécourt, *Élitiste, encore un effort !* *CôtéPhilo*, 3, 2003.

³ La question de la fiabilité de la notation demeure un sujet tabou chez les professeurs, notamment en philosophie. Si les lycéens attribuent aux mathématiques une rigueur évaluative en partie illusoire, leur doute à l'égard de la fiabilité de la notation en philosophie sont totalement fondés et cette question mériterait d'être abordée par les enseignants. Les recherches docimologiques qui datent du milieu des années 30 sont sur ce point concordantes (Merle, 1998).

Le déclin de la philosophie ne se limite évidemment pas à l'enseignement du secondaire. La perte d'influence est également présente dans les effectifs étudiants : 3236 étudiants en licence de philosophie en 1996, 2135 en 2002, soit une baisse d'environ un tiers des effectifs, équivalente à celle observée au cours des dix dernières années dans l'enseignement secondaire ⁽¹⁾. Une autre façon de mesurer le déclin de la philosophie est de comparer cette chute considérable des étudiants de cette discipline à la croissance du nombre des étudiants en psychologie et en sociologie. Il n'existe pas de raisons de se réjouir d'un appauvrissement potentiellement considérable de la réflexion anthropologique (au sens large du terme). Si cette évolution ne concerne pas seulement les philosophes et la philosophie, ils seront toutefois les premiers concernés.

Pierre Merle, professeur de sociologie à l'IUFM de Bretagne, a notamment publié *L'évaluation des élèves*, PUF, 1996 ; *La citoyenneté étudiante*, PUF, 1997 ; *Sociologie de l'évaluation scolaire*, PUF, 1998 ; *La démocratisation de l'enseignement*, Repères, la découverte, 2002.

¹ Pour se préserver de simplification abusive, il faut noter que le nombre d'étudiants en sciences physiques connaît également un déclin sensible.

- III -

QUEL AVENIR POUR LA FILIÈRE LITTÉRAIRE ?

Cet article propose une réflexion personnelle et n'est pas l'expression des responsabilités syndicales que j'exerce.

Le constat le plus évident - et le plus alarmant - pour la filière littéraire, est que, issue d'une époque où elle était dominante, elle a vu sa place se réduire progressivement tout au long du XX^{ème} siècle et a amorcé une rapide régression dans la phase de massification intense des lycées à partir du milieu des années 80. Les raisons du déclin de la filière littéraire sont complexes : certaines sont la conséquence d'une évolution générale des choix d'orientation, d'autres sont plus endogènes et touchent aux contenus mêmes des enseignements ; d'autres enfin sont liées à l'évolution de la place et surtout de la forme du « littéraire » dans la société française.

La « L » grande perdante de la démocratisation

Quelques chiffres d'abord pour mesurer le problème, sans remonter à des périodes anciennes de recomposition des rapports entre filières. La filière littéraire scolarise 10% des élèves issus de seconde générale et technologique, loin derrière la S, la ES et la STT. Le quasi doublement du nombre des bacheliers entre 1985 et le début des années 2000 s'est réalisé par une augmentation de 100% des ES, de 60% des STT, de 50% des S, de 20% des STI, et seulement de 10% des L. La filière n'a donc presque pas bénéficié de la massification pour son développement, oscillant entre une identité de filière de relégation des allergiques aux sciences et une filière d'élite pour nostalgique des humanités. La filière littéraire est également perçue comme débouchant nécessairement sur des études longues : les bacheliers L constituent plus de 22% des étudiants d'université hors IUT et jouent jeu égal avec les bacheliers ES (23,4%). Par ailleurs, la filière littéraire est restée fortement féminisée : elle scolarise 18% des filles de première et seulement 4,5% des garçons alors que la part des filles dans la filière S n'a cessé de croître. Si 21% des collégiens choisissent de faire du latin en 5^{ème} qu'ils poursuivent jusqu'en 3^{ème} pour près de 17% d'entre eux, ils ne sont plus que 4% à le maintenir en seconde de détermination, préférant les options ISI/MPI couplées à la LV2, marchepied pour la 1^{ère} S dans de très nombreux lycées. Moins de 30% choisissent en 1^{ère} L une LV3, 46% font une LV renforcée, 22,8% choisissent l'option art en option obligatoire, 12,5% en facultatif et moins de 10% choisissent les mathématiques que la réforme Allègre avait supprimées des spécialités et qui viennent d'être rétablies.

Plusieurs leçons à tirer de ces chiffres : plus que d'autres filières, la L a raté le coche de la massification et, a fortiori, de la démocratisation du lycée. Elle a été victime du processus d'éloignement des enfants de milieu populaire de tout ce qui fait appel à des habiletés discursives et à des savoirs culturels qui ne sont pas tous diffusés à l'Ecole, alors qu'il n'est pas inéluctable que l'enseignement littéraire soit réservé aux héritiers. Faute d'une réforme approfondie de son identité et de ses contenus, la filière littéraire n'a pas su se construire une lisibilité de ses débouchés - alors qu'ils sont moins fermés qu'on ne le dit en général - laissant fuir les jeunes de milieu populaire qui visent des bac+2 et des filières professionnalisantes que la filière littéraire supérieure n'a pas su réellement construire, par mépris de l'utile au profit d'une revendication générale de gratuité de la culture. Alors que les deux autres filières générales et la STT ont tendance à favoriser un équilibre filles/garçons, la filière littéraire dispute à la STI une forte répartition sexuée, plaçant le « littéraire » du côté de la sensibilité, de la féminité, du caractère second des débouchés professionnels. Enfin, les choix d'options révèlent l'hétérogénéité des projets, qui ne sont pas tous « littéraires », certains font surtout le choix de fuir les sciences, d'autres font le choix du linguistique, d'autres - de plus en plus nombreux - font le choix des arts, révélant l'absence d'une véritable filière artistique qui ne se confondrait pas avec le « littéraire » au sens strict.

Des contenus d'enseignement à repenser

Il faut également réfléchir sur ce qu'on appelle la dépréciation des lettres et sciences humaines dans la société française. C'est souvent un argument de facilité pour ne pas interroger les contenus scolaires. Les Français ne lisent pas moins qu'avant, au contraire. Leurs pratiques culturelles sont riches et diversifiées. L'allongement des études les rend plus connaisseurs et plus exigeants. La fréquentation des lieux de culture, des musées, expositions et oeuvres du patrimoine, même si elle reste encore fortement inégalitaire, s'est fortement élargie et révèle le souci de comprendre. Les questions philosophiques posées par les changements d'échelle de la place des hommes dans leur environnement culturel, technologique, politique et économique, la nécessité où leur « condition d'hommes modernes » les met en situation d'affronter et d'assumer eux-mêmes, dans leur vie quotidienne, et plus individuellement, les grandes questions de la condition humaine en général, montrent que le développement des compétences de réflexion et de jugement, les capacités de compréhension et d'interprétation, les mises en relation entre les textes, les capacités réflexives sur les pratiques, le travail des concepts et des références, peuvent avoir toutes leurs chances d'intéresser de plus en plus de jeunes. A la condition cependant de sortir des canons de la formation littéraire incarnée exclusivement par les compétences dissertatives et l'exégèse des textes dont la rhétorique scolaire présente bien souvent une caricature. Les réactions d'une partie du corps enseignant arc-bouté sur la tradition, le culte des grands auteurs et des grands textes, la vision strictement patrimoniale et chronologique de l'histoire littéraire et de l'histoire tout court, le refus de prendre en considération les fortes évolutions de la langue, au moins pour en

comprendre la genèse et le sens, l'ignorance des difficultés propres à de nombreux enfants de milieu populaire dans l'accès à la culture écrite, ont freiné des évolutions pourtant nécessaires à la démocratisation des études littéraires. A cet égard, les débats qui ont eu lieu autour des programmes de lettres, d'histoire ou de philosophie, dans la dernière période ont montré à la fois l'importance des tensions vécues par les enseignants sur le terrain et l'incapacité à dépasser des oppositions convenues qui laissent finalement les choses en l'état, précipitent le repli et le déclin, en jouant l'amnésie sur l'extraordinaire travail critique des années 60 et 70.

Je ne jette pas la pierre aux enseignants car ils ont eu maille à partir avec des politiques dont l'objectif était rien moins que la démocratisation des études et le point de passage est étroit et difficile à concevoir entre des réformes de la facilité qui n'hésitent pas à jeter par dessus bord toute la richesse et la rigueur des contenus, et des évolutions dans les contenus et les pratiques qui savent remettre en question ce qui est établi par la tradition à partir de l'exigence d'acculturer un nouveau public d'élèves plus éloigné des pratiques et codes intellectuels de l'université ; ce qui suppose que la démarche de formation réinterroge la hiérarchie des normes et les pratiques scolaires de la pensée.

Ma conviction, c'est que ce travail reste entièrement à faire. Il impose une sélection des contenus privilégiant la démarche heuristique, partant davantage des pratiques sociales des savoirs et des questions fondamentales que pose ou repose la société contemporaine pour remonter ensuite aux sources et aux principes fondateurs ; l'étude des oeuvres humaines, littéraires, philosophiques, artistiques ou technologiques doit moins être guidée par le jugement de valeur que par leur capacité à poser des questions claires et compréhensibles par les élèves ; nos enseignements ont du mal à mettre en relation les synchronies tant est grand le cloisonnement des disciplines scolaires, éliminant précisément les champs où la synchronie des productions culturelles est la plus parlante : l'urbanisme et l'architecture, par exemple, sont au croisement du politique, du sociologique, de l'artistique, constituent le cadre de vie de la plus grande partie de nos élèves , sont de vrais systèmes de signes inscrits dans l'histoire et la structure des sociétés... et restent pourtant en grande partie à la porte des enseignements. La course infernale à l'approche exhaustive de la connaissance des faits historiques ne laisse aucune place à l'histoire elle-même en temps que science historique et objet d'une écriture spécifique ; quelle place accorde-t-on par exemple, dans les enseignements, à la lecture des historiens ? Les nouveaux programmes de lettres ont eu l'immense mérite de fixer des objets d'étude précis là où chacun faisait ce qu'il voulait mais en laissant de côté toute réflexion sur les types d'écrits les plus formateurs, au prix même d'un nouveau piège par l'introduction de « l'invention » dont les élèves et les enseignants ne savent plus très bien s'il s'agit d'une catégorie d'Aristote ou d'un habillage des techniques argumentatives, ou d'un exercice de création littéraire. Fond et double fond du discours de l'École, mettant en échec l'élève naïf qui croit sincèrement que l'École exige bien ce qu'elle est censée apprendre.

Une L plus diversifiée, plus attractive, et aux débouchés plus lisibles

Il faut également réfléchir à ce que la filière littéraire donne à voir dans ses structures et ses coefficients, mieux identifier ses débouchés réels qui sont plus importants qu'on ne le croit souvent, voire en inventer de nouveau. Ma conviction c'est qu'on n'attirera un public nouveau qu'à partir d'une structure plus lisible et diversifiée. La L actuelle cache les embryons d'une filière à *dominante humanités classiques*, une autre à *dominante linguistique*, une autre à *dominante artistique*. Il faudrait lui adjoindre une *dominante centrée sur la communication et la sociologie de la culture*.

L'unité du pôle réside dans la place que doivent nécessairement occuper des compétences élevées dans le maniement et la connaissance critique de la langue écrite et orale, les capacités de jugement et de raisonnement travaillées en philosophie, une bonne culture critique assise sur une connaissance précise de l'histoire. Ce tronc commun doit être repensé par rapport à ce qu'il est aujourd'hui.

* Ne pourrait-on pas, par exemple, commencer la philosophie en 1^{ère} ?

* Ne pourrait-on pas proposer à côté du tronc commun, des choix d'approfondissement aux élèves de terminale, pour certains en philosophie, pour d'autres en littérature, pour d'autres en histoire ?

* La diversification du pôle devrait se marquer par des spécialités clairement identifiées : latin et grec ; deux ou trois LV (étrangère ou régionale) avec au moins un enseignement non linguistique en LV à l'instar des actuelles sections européennes ; un enseignement artistique ; un enseignement de communication et de sociologie de la culture.

* Si de nombreux littéraires visent des études de droit ou le professorat des écoles, ne pourrait-on concevoir une initiation au droit pour les uns, un programme scientifique pour les autres à la place des approfondissements ?

Au plan des débouchés, les L peuvent aller vers les universités de lettres et sciences humaines, le droit, la gestion des ressources humaines, les sciences politiques, le journalisme, le tourisme (par ex. : guide interprète régional ou national), l'animation et les politiques culturelles dans les institutions et les collectivités qui ont fortement développé ces branches, le patrimoine et la conservation des musées et bibliothèques, la communication et la publicité, les carrières artistiques...et bien sûr l'enseignement qui va bientôt se trouver en situation de pénurie de diplômés en lettres classiques, modernes ou en histoire. Les universités ont commencé à créer des diplômes professionnels dans ces secteurs. Il faut les travailler aux niveaux III, II et I et en faire aussi des débouchés valorisants pour les élèves des CPGE littéraires qui ont peu de débouchés en dehors des IEP et des ENS.

Denis PAGET, professeur de lettres.

Pratique

Une séquence de cours : peut-on justifier l'esclavage ?

Je présente ici une séquence de cours dont le point de départ a été l'introduction de questions d'approfondissement dans le programme précédemment en vigueur pendant deux ans jusqu'à la rentrée 2003 : l'une de ces questions, devenue facultative, portait sur la question de l'esclavage. Cela dit, ce module est parfaitement réutilisable dans le cadre du programme actuel.

L'intérêt est double. **Philosophique** d'abord car cette question porte sur la légitimité de la domination, elle appelle à s'interroger sur les limites morales acceptables de cette domination. Le parcours amène aussi à se demander si la reconnaissance de l'égalité de droits exclut tout risque d'asservissement. Il mobilise les concepts de *liberté politique*, de *pouvoir*, de *domination*, les couples *loi naturelle/loi positive*, *droit/fait* et convoque le *naturalisme* et le *contractualisme*.

L'intérêt est aussi **méthodologique**, du point de vue de l'apprentissage du raisonnement. Aristote s'inscrit clairement dans un débat, il fait allusion à des courants hostiles à l'esclavage (cf. début du chapitre VI). On peut montrer que ce qui importe n'est pas tant qu'Aristote soit « esclavagiste », comme la plupart de ses contemporains, mais qu'il avance des arguments pour le justifier. Cela permet d'introduire aussi les notions de *thèse* et d'*argument valide*.

Nous sommes dans un cas où l'apprentissage du contenu s'accompagne de celui de la discussion argumentée et critique.

La réussite de la séquence suppose quelques informations préalables : un rappel historique de la situation de l'esclavage en Grèce antique, sa nature, ses répercussions sociales et économiques considérables, son rapport au type de citoyenneté en vigueur dans la démocratie athénienne. Cela avait été fait, dans le cas qui me concerne, au cours de la lecture des premières pages du livre, en particulier, à travers l'analyse serrée de la construction du concept d'esclave opérée par Aristote dans le chapitre IV, et de la relation sociale élémentaire dans laquelle il s'inscrit. Le livre I de la *Politique* était en effet la seconde œuvre étudiée dans l'année, après *L'existentialisme est un humanisme*.

Le parcours s'est déroulé l'année dernière, devant une classe de TL de niveau hétérogène, sans tête de classe active. Il comprenait *trois séances de deux heures*, les deux dernières se succédant mais une semaine après la

première. Il a eu lieu en fin d'année (mois de mai) quand j'ai abordé la philosophie politique.

J'ai présenté initialement les étapes du parcours, avec les textes. Au début de chaque séance, je faisais une reprise des conclusions de la précédente, avec indications au tableau.

Première séance

C'est moi qui conduis la lecture : le texte d'Aristote est dense, tortueux et se réfère à une réalité et une méthode très étrangère aux habitudes intellectuelles des élèves de TL auxquels je m'adresse. Aristote mêle en effet une approche descriptive, relevant de la sociologie, à une approche normative. Les élèves de section littéraire n'ont en général aucune expérience des sciences sociales et ceux que j'avais étaient des linguistes au mieux habitués au commentaire littéraire et au court essai personnel. La version utilisée est Aristote, *Politiques*, Livre I, chapitre V, Nathan, tr. Pierre Pellegrin.

Formulation du débat au début du chapitre V : « *est-il meilleur et juste pour certains d'être esclaves, ou n'est-ce pas le cas, tout esclavage étant alors contre nature ?* »

Les élèves remarquent très vite que l'idée de légitimité, de « justice » est reliée à celle de « nature ». On les amène alors à poser la question : la référence à la nature est-elle un fondement de justification suffisant ? Elle est abstraite, on peut la rendre plus accessible : avoir un handicap naturel justifie-t-il une inégalité de droits ?

De multiples passages affirment la thèse d'Aristote, on peut les faire chercher aux élèves. Mais l'accent est mis sur son argument principal : « *Car quand la réunion de plusieurs composantes produit une réalité unique, que ces composantes soient d'un tout organique ou soient séparées, dans tous les cas de ce genre se manifeste le commander et l'être commandé* »

Les élèves paraphrasent correctement la phrase : l'inégalité est légitime si elle est naturelle, comme principe de cohésion d'un tout, nécessairement hiérarchisé. Ils ont du mal en revanche à voir qu'il s'agit d'une proposition générale, d'une « loi de la nature ». La suite du texte multiplie les exemples confirmant cette loi, dont les relations d'inégalité hommes/femmes. Les élèves font alors très vite faire remarquer qu'Aristote inscrit des inégalités sociales, culturelles dans l'ordre naturel.

Insertion de la conclusion de l'argument : « *Car commander et être commandé sont non seulement nécessaires mais utiles* »

Chacun des deux partenaires inégaux, puisque l'un est l'instrument actif de la volonté de l'autre, doit s'épanouir pleinement dans la fonction qui correspond à sa nature et à ses capacités propres. Les élèves s'étonnent : pour Aristote, les *différences* se ramènent toujours à des *inégalités*. J'ai utilisé l'exemple de la relation parents/enfants. Cela dit, dans une séance antérieure, j'avais montré comment Aristote s'empêtre avec une théorie inégalitaire qui

reconnaît cependant une nature humaine universelle et une finalité unique : les esclaves seraient des hommes à part entière, d'où le respect qu'on leur devrait ; toutefois, ils seraient dotés d'une raison passive qui leur permet d'obéir aux autres, comme les animaux dressés mais en comprenant le sens et le bien-fondé de ces ordres, de grands enfants en somme. La faiblesse de l'argument de l'inégalité naturelle saute alors aux yeux, d'autant qu'il est systématiquement avancé par tous les partisans « humanistes » de l'esclavage.

On peut s'arrêter là si les deux heures sont écoulées. Mais on court le risque de voir le groupe s'insurger et mettre le problème et l'argumentation au second plan pour rejeter purement et simplement la position d'Aristote. Il peut alors être fructueux de leur faire lire un quatrième extrait tiré du chapitre six : « *en aucun cas celui qui ne mérite pas la servitude ne peut être tenu pour esclave* ».

Ce passage nécessite une explication : Aristote légitime l'esclavage quand il sanctionne des inégalités naturelles d'intelligence, de maîtrise de soi intellectuelle, mais non toute forme d'esclavage, même légale (prise de guerre, dettes etc.). Les esclaves *de fait* sont jugés par rapport au concept d'un esclave *de droit*, correspondant au « modèle que nous avons construit » (chapitre V). Un exemple parlant : on peut se retrouver commerçant (ou prof !) sans être fait pour cela.

Je montre comment l'opposition *nature/loi positive* chevauche celle entre *droit et fait*. Tout esclavage de fait, selon des procédures légales, ne l'est pas de droit si cela ne correspond pas à la nature de l'individu, suffisamment intelligent et éduqué pour se diriger tout seul, être maître et citoyen, et inversement.

Deuxième séance

Je pars d'extraits du *Citoyen* (1642) - Thomas Hobbes, chapitre VIII, GF, tr. Samuel Sorbière

Le premier : « *...et nous trouverons ensuite qu'il n'y a que trois moyens par lesquels on puisse acquérir domination sur une personne* ».

Les élèves reconnaissent d'emblée le problème de la légitimité de la *domination* d'une personne par une autre. C'est une occasion pour mieux définir ce concept : soumission non réversible de la volonté d'une personne à celle d'une autre, en le distinguant de celui de *pouvoir* : influence, réversible, sur la volonté ou le comportement d'autrui (distinction un peu foucauldienne sur les bords !).

Le second traite de l'asservissement ou du servage en indiquant le principe de légitimité : « *Je passe donc au deuxième, qui arrive lorsque quelqu'un, étant fait prisonnier de guerre, ou vaincu par ses ennemis, ou se défiant de ses forces, promet, pour sauver sa vie, de servir le vainqueur, c'est-à-dire de faire tout ce que le plus fort lui commandera. En laquelle convention, le bien que reçoit le vaincu, ou le plus faible, est la vie, qui, par le droit de guerre, et en l'état naturel des hommes, pouvait lui être ôtée ; et l'avantage*

qu'il promet au vainqueur est son service et son obéissance. De sorte qu'en vertu de ce contrat, le vaincu doit au vainqueur tous ses services et une obéissance absolue, si ce n'est en ce qui répugne aux lois divines. (...) Or, je nomme serf ou esclave celui qui est obligé de cette sorte, et seigneur ou maître celui à qui on est obligé pareillement ».

On peut maintenant procéder par questions orales :

- Hobbes aboutit-il à une conclusion différente d'Aristote ?
- Quelle est son argumentation ?

« *en vertu d'un contrat* », les élèves doivent repérer en quoi les conditions diffèrent de l'argumentation d'Aristote, qu'elles sont même incompatibles avec elle :

- non l'inégalité naturelle mais l'égalité des deux contractants
- prestation réciproque : sûreté/obéissance absolue, et non complémentarité organique.

- N'y a-t-il pas des limites ?

Les « *lois divines* ». Les élèves peuvent citer le respect de la vie, condition sous laquelle le vaincu a accepté d'être asservi.

Le texte suivant permet de confirmer que Hobbes insiste sur la permanence du libre consentement comme fondement du caractère obligatoire de la domination : « *L'obligation d'un esclave envers son maître, ne vient donc pas de cela simplement qu'il lui a donné la vie, mais de ce qu'il ne le tient point lié, ni en prison ; (...) de sorte que si l'esclave n'était attaché par l'obligation de ce tacite contrat, non seulement il pourrait s'enfuir, mais aussi ôter la vie à celui qui lui a conservé la sienne* ».

Les esclaves africains aux Amériques correspondaient-ils à ce cas, puisqu'ils avaient été capturés afin d'être asservis, sans négociation préalable, et qu'ils n'étaient pas pleinement libres de leurs mouvements ?

Je rebondis alors sur la notion de *servitude volontaire* : est-elle légitime même si elle est consentie entre deux êtres égaux en droit ? Ne faut-il pas supposer d'autres types d'inégalité qui contraignent l'engagement du dominé ? Le prisonnier dispose-t-il d'un choix véritable, entre servitude et mort ?

Si la classe a bien suivi, on peut approfondir d'une strate. Le modèle du contrat d'asservissement est en effet étendu à celui de la domination politique, de la soumission des individus à un État tout-puissant : « *Le premier [moyen d'acquérir domination sur une personne] est lorsque quelqu'un, pour le bien de la paix et pour l'intérêt de la défense commune, s'est mis de bon gré sous la puissance d'un certain homme, ou d'une certaine assemblée, après avoir convenu de quelques articles qui doivent être observés réciproquement* ». Les citoyens sont au fond les esclaves consentants du souverain en échange d'une sûreté maximum. On peut interroger les élèves sur le caractère satisfaisant de ce concept de citoyenneté : de quels attributs essentiels est-il privé ?

Troisième séance

Je reviens à un classique dont la lecture devient quasi-évidente pour les élèves qu'on a réussi à mener tout au long du parcours. Il s'agit de : *Du Contrat social* (1762) de Jean-Jacques Rousseau, Livre Un, chapitre IV : « *Renoncer à sa liberté c'est renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité, même à ses devoirs. Il n'y a nul dédommagement possible pour quiconque renonce à tout. Une telle renonciation est incompatible avec la nature de l'homme, et c'est ôter toute moralité à ses actions que d'ôter toute liberté à sa volonté. Enfin c'est une convention vaine et contradictoire de stipuler d'une part une autorité absolue et de l'autre une obéissance sans bornes. N'est-il pas clair qu'on est engagé à rien envers celui dont a droit de tout exiger, et cette seule condition sans équivalent sans échange n'entraîne-t-elle pas la nullité de l'acte ?* »

(...) « *Dire qu'un homme se donne gratuitement, c'est dire une chose absurde et inconcevable ; un tel acte est illégitime et nul, par cela seul que celui qui le fait n'est pas dans son bon sens. Dire la même chose de tout un peuple, c'est supposer un peuple de fous : la folie ne fait pas droit.* »

Cette fois encore, on procède par question, par écrit, pourquoi pas :

- Quelle est la position de Rousseau sur l'esclavage ?
- Sur quel argument s'appuie-t-il ? Lors du corrigé collectif, on peut pointer le fait que Rousseau reprend un argument d'Aristote : l'homme libre par nature ne peut être asservi, qu'il élargit, conformément à Hobbes, à tout homme, dans un sens égalitariste.
- Quelle conséquence en tire-t-il ? Le contrat, même s'il était constaté de fait et était légal, reconnu par une autorité politique n'aurait aucune légitimité, tant pour la relation maître/esclave, qui n'a aucune justification fondée sur le libre consentement, nul et non avvenu, en général illusoire, des personnes, que pour la fondation de l'État, qui ne relève pas d'un contrat entraînant une servitude volontaire, car « la folie ne fait pas droit » (formule exploitable : Rousseau suppose bien un usage rationnel de sa liberté, qui ne peut se nier dans les faits).

Au terme de ce parcours, qui a très bien fonctionné durant les séances, les élèves disposaient d'un problème déterminé, d'un ensemble d'outils conceptuels, de cadres argumentatifs et, surtout, prenaient conscience d'une chose : en philosophie, l'intime conviction même la plus noble ne suffit pas si elle ne s'appuie pas sur des arguments valides.

Ils réalisaient aussi la complexité des choses :

- des arguments identiques peuvent servir à établir des conclusions incompatibles
- des arguments incompatibles peuvent pourtant permettre d'établir la même conclusion.

Une difficulté : l'ambivalence de la paire fait/droit dont on voit que son acception et son application varient totalement d'un auteur à l'autre. Je me suis rendu compte du caractère délicat de son emploi. Il faut absolument que les élèves l'utilisent en précisant le cadre conceptuel dans lequel ils le font. Le couple légal/légitime est sans doute plus adéquat car il permet d'opposer Aristote et Rousseau à Hobbes, pour qui les deux concepts s'identifient comme deux faces du concept de droit. Mais le contenu des concepts prend des sens tout aussi différents selon le contexte : chez Aristote, le légitime correspond à l'adéquation à une finalité naturelle que la légalité positive peut violer tandis qu'il me semble que Rousseau le relie à l'expression d'une libre volonté rationnelle, qui ne peut se contredire.

Cela m'amène d'ailleurs à m'interroger sur l'efficacité de la détermination d'un programme par des repères conceptuels non spécifiés par des domaines précis, tant le sens de ceux-ci varient en fonction de leur usage dans telle ou telle problématique. Mais cela ouvre une discussion de fond sur laquelle la perspective limitée de cet article ne peut pas s'engager.

L'évaluation

Je n'en ai pas faite, faute de temps et à cause du caractère facultatif du thème. C'est une lacune majeure car on sait l'écart fréquent qu'il y a entre la participation au cours et les productions écrites censées en valider les résultats. J'ai néanmoins imaginé ces exercices que je compte bien tester un jour :

1. exposer le point de vue Aristote sur l'esclavage et sa justification.
2. imaginer les réponse de Rousseau
 - a. Quelles sont les différents arguments de légitimation de l'esclavage que vous avez étudiés ?
 - b. Par quels autres arguments peut-on les réfuter ?

Tout pouvoir de certains sur les autres est-il domination ? A quelles conditions ne l'est-il pas ?

Les prolongements sont nombreux : il est possible, par exemple, d'enchaîner sur la problématique marxiste du travail salarié comme aliénation. J'ai choisi, quant à moi, en ECJS, d'aborder la question des émissions de télé du type Loft story ou de la prostitution : l'humiliation est-elle acceptable si elle est librement consentie sur la base d'un contrat que chacun est libre de dénoncer ?

Je tiens à préciser en conclusion que, bien que j'aie effectué ce travail dans le cadre de la lecture suivie d'une œuvre, il serait au moins aussi productif de procéder en partant du seul groupement de textes : la transversalité permet de mettre en valeur la discussion argumentée d'un problème qui constitue un dénominateur commun de toute démarche philosophique.

Gérard Malkassian, lycée Paul Valéry, Paris

Peut-on justifier l'esclavage ? Post Scriptum bibliographique

Voici deux autres traitements du problème de l'esclavage, que j'ai expérimentés en parallèle en 2002-2003 :

1) En TL, une étude en vue de l'oral de l'œuvre de Sénèque *Des Bienfaits*, accompagnée d'autres textes, dont ceux d'Aristote et de Rousseau. Les perspectives ouvertes sont ici aussi celles du droit, de la nature humaine, de la liberté, des rapports avec autrui, etc., en particulier à travers les ambivalences de la position stoïcienne : recommandation d'une attitude compréhensive à l'égard des esclaves, dont la situation est cependant « noyée » dans l'universalité de la servitude humaine.

2) TSTT, une approche du droit et de la liberté (mais les dimensions de la conscience et de la raison sont aussi envisageables) à partir des paradoxes du *Code Noir* (1685), à la fois typiquement légal et scandaleusement injuste. Ce texte permet une lecture à trois niveaux : (a) les concepts et catégories juridiques appliqués (intéressante pour des élèves dont la formation comporte une composante juridique), (b) les intentions politiques et économiques des fonctionnaires de Louis XIV, (c) la réflexion éthique.

Des lectures intéressantes:

- Sur l'origine, les causes du développement puis du déclin des esclavages antique et moderne : Christian DELACAMPAGNE, *Une Histoire de l'esclavage ; de l'antiquité à nos jours*, Le Livre de Poche, Librairie générale française, 2002 ; Moses I. FINLEY, *Esclavage antique et idéologie moderne*, Editions de Minuit, 1981 (en particulier l'explication économique de la fin de l'esclavage antique - Marx rectifié ; comment les abolitionnistes modernes ont influencé les conceptions dominantes des historiens sur l'esclavage antique).

- Un article : Denis CLERC, « La dialectique du maître et de l'esclave », *Alternatives économiques*, avril 2003, pp. 72-75. Rien à voir avec Hegel, mais une approche économique : les abolitionnistes ont pu accélérer la mort d'une institution condamnée par sa non-rentabilité.

- Le *Code Noir* est édité par L'Esprit Frappeur (2000) mais aussi reproduit puis commenté par Louis SALA-MOLINS, *Le Code Noir, ou le calvaire de Canaan*, PUF Quadrige, 1987 (cf. la troisième partie : « Le Code noir à l'ombre des Lumières »).

- Les manuels de terminale du programme précédent comportent des dossiers sur l'esclavage (dont la thèse de Hannah Arendt : l'esclavage antique fut « une tentative pour éliminer des conditions de la vie le travail. Ce que les hommes partagent avec les autres animaux, on ne le considérait pas comme humain. », in *Condition de l'homme moderne*, Presses-Pocket, p. 129). Maintien de ce dossier dans le manuel Hatier 2004, avec des extraits des prises de position de Victor Schoelcher.

- Enfin pour tenter de se représenter le vécu de l'esclavage, deux livres très lisibles par les élèves : André SCHWARTZ-BART, *La Mulâtresse Solitude*, Seuil 1972 (Points 1983), « mise en roman » d'une biographie d'esclave au XVIIIe siècle, et James MELLON, *Paroles d'esclaves, les jours du fouet*, Point-Virgule (Seuil), 1991 : recueil de souvenirs et jugements d'anciens esclaves américains.

Jean-Jacques Guinchard

État de la Recherche

Le problème du corps et de l'esprit Approches contemporaines

(NDLR : tous les termes soulignés dans l'article et ses notes indiquent des liens hypertextes renvoyant, pour complément d'information, à des sites Internet ; pour y accéder facilement se reporter à la version électronique de l'article disponible à www.cotephilo.net)

Mon but dans cette contribution n'est ni d'introduire aux débats contemporains en philosophie de l'esprit – c'est impossible en aussi peu de pages, et je renvoie pour cela aux ouvrages cités en bibliographie – ni surtout de proposer ma vision de ce qu'un cours idéal sur le nouveau thème du programme des classes terminales, « la matière et l'esprit », pourrait être : je serais incapable de présenter un tel cours idéal, et je dirais même de façon un peu polémique qu'il me semble complètement irréaliste de prétendre, comme le fait le programme actuel, qu'on peut initier en quelques heures à des débats aussi riches et aussi complexes. Je souhaite donc proposer ici une simple visite guidée des principales questions débattues, accompagnée de références bibliographiques à des ressources en ligne¹. Ces ressources ont pour défaut d'être toutes en anglais, mais pour mérite d'exister. Elles permettront au lecteur d'approfondir les problèmes abordés.

Comprendre la place de l'esprit dans le monde physique

Le point de départ de tous les débats contemporains sur le corps et l'esprit réside dans l'incompatibilité apparente qui existe entre notre conception naïve du mental et ce que Wilfrid Sellars nommait « l'image scientifique du monde » – plus précisément l'image physicaliste du monde . À partir de l'âge d'environ quatre ans, les êtres humains discutent non seulement des objets physiques et de leurs propriétés, mais également des perceptions, des émotions, des sentiments, des souvenirs, des convictions, des désirs, des souhaits, des théories. Nous pouvons comparer la nouvelle voiture de Marie à celle de Pierre, mais aussi comparer nos croyances, nos sentiments, ou l'intensité des plaisirs que nous éprouvons dans nos activités préférées. Or, nous

¹ Quelques sites présentent ces ressources de façon synthétique. Voir par exemple la page de [l'Alliance for lifelong learning](#), soutenue par les universités d'Oxford, de Stanford et de Yale, la page de [David Chalmers](#), qui contient une bibliographie de 5702 items et des liens à 1284 articles en ligne. On peut aussi mentionner les [cours en ligne du MIT](#), ainsi que la page de [Shaun Gallagher](#) qui contient une bibliographie portant plus précisément sur la question du soi.

avons des critères d'application très clairs pour un concept comme celui de « voiture » : une voiture est une entité publiquement observable, dont nous pouvons facilement décrire les principales caractéristiques. Mais qu'en est-il d'un désir ou d'une émotion ? Sur quoi ces mots portent-ils exactement ? Que désignent-ils ?

Le vocabulaire des concepts mentaux permet de décrire des états internes de nos semblables, et par là d'expliquer leurs comportements observables en les rationalisant. Le comportement d'un homme courant à perdre haleine vers le quai d'une gare alors que tous les autres voyageurs marchent calmement peut paraître étrange ; il devient parfaitement intelligible si l'on sait que sa montre avance de dix minutes, et donc qu'il *croit qu'il va rater son train*.

Il est par ailleurs indéniable que notre psychologie naïve possède un certain pouvoir prédictif. Il serait impossible de nous coordonner socialement si nous ne pouvions pas prévoir nos trajectoires dans l'espace en fonction de nos états mentaux : les réunions deviendraient impossibles et, ce qui est plus grave, les amoureux ne se retrouveraient jamais à leurs rendez-vous. Les philosophes diffèrent cependant quant à l'interprétation qu'ils donnent de ce pouvoir prédictif. Les philosophes anti-réalistes vis-à-vis des états mentaux considèrent que notre psychologie naïve est au mieux un instrument permettant d'interpréter les comportements, au pire une théorie fautive postulant des entités inexistantes, comparables aux mythes et aux religions¹. Les philosophes réalistes considèrent au contraire que c'est en vertu des pouvoirs causaux des états mentaux qu'une référence à ces derniers rend possibles la rationalisation et l'explication des comportements. Dans la suite de cette présentation, nous adopterons le point de vue du réalisme psychologique, et nous supposerons donc que les états mentaux sont bien à la fois les raisons et les causes explicatives des comportements intentionnels.

Le principe de clôture causale

Pour un philosophe réaliste quant aux états mentaux, la question des relations causales entre les instanciations de propriétés mentales et les instanciations de propriétés physiques se pose de façon pressante. Considérons par exemple une occurrence d'une propriété mentale, par exemple la décision de lever la main pour poser une question, et un comportement intentionnel se manifestant par un mouvement de la main succédant à la prise de la décision. Le réaliste dira que la décision explique le mouvement intentionnel car il en constitue à la fois la cause et la raison. Mais comment une occurrence mentale pourrait-elle causer quelque effet physique que ce soit ? La difficulté ne réside ici pas tant dans l'hétérogénéité ontologique qu'on pourrait supposer exister entre le domaine du physique et celui du mental que dans le principe suivant, nommé le principe de clôture causale du domaine physique : aucun effet physique ne saurait avoir lieu sans une cause physique. Il s'agit d'un principe *a posteriori* et non *a priori* : on

¹ Dan Dennett défend une position instrumentaliste modérée vis-à-vis de la psychologie naïve. Une grande partie de ses travaux est disponible en ligne. Paul et Patricia Churchland défendent une conception éliminativiste plus radicale.

peut concevoir sans contradiction un monde dans lequel certains effets physiques ont lieu sans avoir de causes physiques. Le monde cartésien est un tel monde, puisque selon Descartes, des modifications physiques de la glande pinéale ont lieu sans cause physique. Mais le monde réel ne semble pas correspondre à ce que Descartes prévoyait : on n'a jamais trouvé, que ce soit dans le cerveau ou ailleurs dans le monde, de phénomène qui contrevienne au principe de clôture causale, et il semble donc important d'accepter ce principe comme une contrainte que toute théorie de l'esprit devrait satisfaire.

Si l'on accepte le principe de clôture causale, une théorie dualiste n'échappe pas à l'impasse de l'épiphénoménisme. Puisqu'il suffit de faire référence à la cause physique de tous les effets physiques, les comportements humains, qui sont des effets physiques, peuvent être entièrement expliqués par leurs causes cérébrales. Mais quelle peut être alors la fonction explicative de l'attribution d'états mentaux, si l'on suppose comme Descartes qu'ils ne peuvent être identifiés à des états physiques ? Le dualisme semble condamné à réduire les états mentaux au statut d'épiphénomènes, causalement inertes, et sans aucune fonction explicative.

La thèse de l'identité entre les états mentaux et les états du système nerveux central

Les théoriciens de l'identité¹ soutiennent que les phénomènes mentaux ne sont rien d'autre que des phénomènes physiques, plus précisément cérébraux : chaque phénomène mental, qu'il s'agisse d'un événement, d'un état, ou de quoi que ce soit d'autre de mental, est identique métaphysiquement à quelque chose de cérébral. De même que les nuages sont exactement identiques à des amas de particules d'eau, qui ne sont elles-mêmes rien d'autre que des molécules d'hydrogène et d'oxygène liées chimiquement d'une certaine façon, un sentiment de douleur n'est rien d'autre, selon le théoricien de l'identité, qu'un certain état du système nerveux central.

La théorie de l'identité possède des avantages nombreux. Elle rend compte de la corrélation que l'on peut observer entre les événements mentaux et les événements physiques ; elle simplifie l'ontologie, dans un cadre physicaliste réductionniste ; enfin, elle rend compte très facilement de la question de l'union entre l'âme et le corps : si les états mentaux ne sont rien d'autre que des états du cerveau, la question de l'interaction causale entre l'esprit et le corps cesse d'être un problème philosophique, puisqu'elle se réduit à la question des relations causales entre le cerveau et le reste du corps.

De plus, certaines des objections qui lui ont été opposées reposent sur une mauvaise compréhension de la thèse. De nombreux philosophes critiquent la

¹ La thèse de l'identité a été défendue dans les années 1950 par U. T. Place, J. J. Smart et H. Feigl, puis par D. Armstrong et D. Lewis dans les années 1960. On consultera les excellentes présentations récentes de Smart et de Place sur l'évolution des théories de l'identité. Elle est apparentée au réductionnisme, c'est-à-dire à la thèse selon laquelle les explications psychologiques pourront être un jour réduites à des explications neuroscientifiques.

thèse en faisant remarquer que les états mentaux nous sont phénoménologiquement présentés d'une façon très différente des états neuronaux. Ils en déduisent qu'un état mental ne saurait être identique à un état cérébral. Cette objection repose sur une méconnaissance de la complexité des énoncés d'identité : on sait depuis Frege qu'un énoncé d'identité peut être vrai et informatif, lorsqu'il présente un même objet de deux façons différentes. Le fait que le Dr Jeckyll ne nous apparaisse pas phénoménologiquement de la même façon que M. Hyde n'empêche pas que Dr Jeckyll = M. Hyde. La thèse de l'identité ne soutient pas que les concepts phénoménologiques doivent être identifiés à des concepts des neurosciences, ou remplacés par de tels concepts, mais que les états présentés différemment par ces concepts très différents sont en définitive les mêmes : « un paysan illettré peut très bien parler de ses sensations sans rien savoir de ses processus cérébraux, de même qu'il peut parler des éclairs sans rien savoir de l'électricité ». Il importe de ne pas confondre le matérialisme de l'identité et l'éliminativisme, mentionné plus haut. Pour les théoriciens de l'identité, les concepts de la psychologie populaire sont tout à fait légitimes, et contribuent à des explications causales satisfaisantes, alors que l'éliminativiste considère qu'il convient de remplacer notre conception naïve, radicalement erronée, de ce en quoi notre esprit consiste, par les théories issues de recherches en neuroscience.

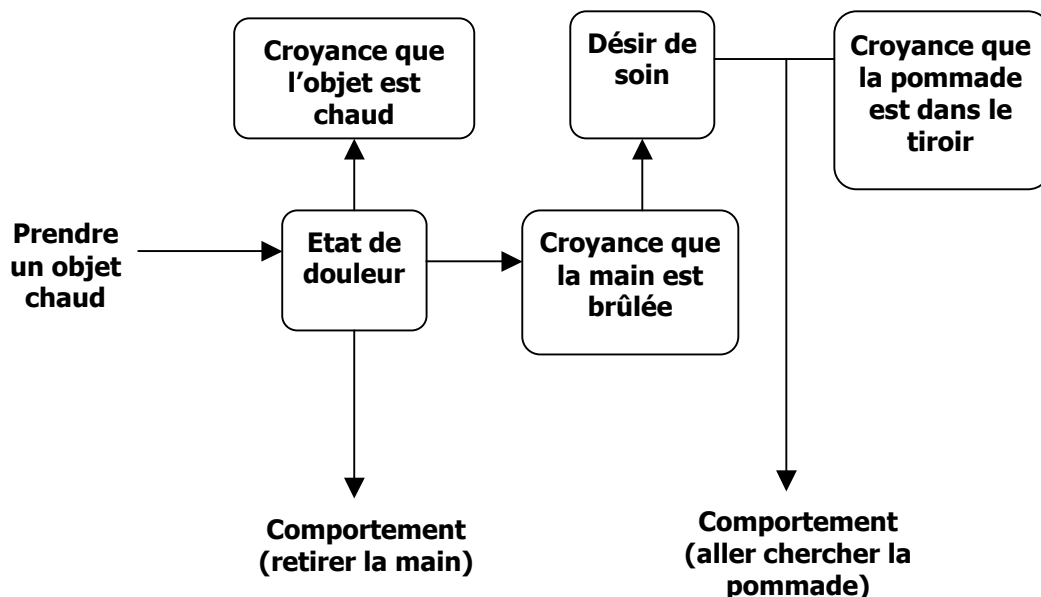
L'argument de la réalisabilité multiple et le fonctionnalisme

C'est Hilary Putnam qui, dans les années 1960, présenta un argument qui fut fatal pendant presque 30 ans à la thèse de l'identité, l'argument de la réalisabilité multiple des propriétés mentales. Selon le théoricien de l'identité, un organisme ne peut instancier une sorte d'état mental, par exemple de la douleur, qu'à condition que son cerveau puisse instancier une certaine sorte de propriété physique, par exemple un certain type d'oscillation cortico-thalamique. Il en découle que deux organismes, ou en général deux systèmes cognitifs, possédant des structures physiques très différentes, ne pourront pas posséder des états mentaux de même sorte. Ne peut-on pourtant imaginer des créatures construites dans une matière complètement différente de celle qui nous constitue, mais dont la psychologie serait semblable à la nôtre ? Putnam insiste avec raison sur le point suivant. Le théoricien de l'identité ne se contente pas d'affirmer que la douleur telle qu'elle existe sur Terre, dans les esprits humains, n'est autre qu'un état cérébral. Il affirme aussi que n'importe quel organisme possible doit posséder un cerveau, susceptible d'instancier une propriété cérébrale bien précise, pour pouvoir avoir mal. Il en découle immédiatement que les ordinateurs ne sauraient *a priori* avoir aucune vie mentale, ce qui ne semble guère acceptable.

L'argument de la réalisabilité multiple se fonde sur l'intuition très forte selon laquelle les processus mentaux, de même que les états d'esprit, sont métaphysiquement indépendants des structures matérielles auxquelles ils sont liés. Le modèle de l'ordinateur donne un sens très précis à cette intuition. On peut entièrement décrire le comportement d'un ordinateur dans le vocabulaire computationnel de la manipulation des symboles et de l'effectuation des

calculs. Or, les états computationnels et les processus informatiques ainsi décrits sont indépendants de la structure qui permet de les réaliser concrètement : un même programme peut être implémenté dans une infinité de structures physiques différentes.

La position fonctionnaliste fait fond sur cette idée de réalisabilité multiple. Selon le fonctionnaliste, on peut considérer qu'un organisme possède un esprit s'il a certaines dispositions à se comporter d'une certaine façon, en fonction de ses perceptions et de ses autres états mentaux. De ce point de vue, un état mental ne peut être identifié à un état du cerveau, mais doit plutôt être identifié à un rôle causal, qui peut éventuellement être réalisé par un état du cerveau, mais éventuellement aussi par des états d'autres structures physiques. Considérons ainsi l'état dans lequel on se trouve lorsqu'on éprouve une sensation de brûlure intense sur la main droite. Un tel état correspond à un rôle dans la psychologie de l'individu : la sensation cause typiquement une modification des autres états mentaux – par exemple la croyance selon laquelle la main en question a été brûlée, et le désir de la soigner – ainsi que certains comportements. On peut représenter le rôle causal de la douleur par le diagramme suivant :



Le fonctionnalisme défend une conception formelle ou abstraite du mental. Les propriétés mentales sont considérées comme des propriétés fonctionnelles, qu'on identifie à des rôles causaux de propriétés structurales. Elles sont semblables, de ce point de vue, à certaines propriétés biologiques. Ainsi, la fonction d'être un cœur correspond à un rôle causal dans un organisme : la fonction de pomper le sang. Il faut que cette fonction soit réalisée par une

structure physique – une structure qui possède exactement la capacité, insérée dans l'organisme, de pomper le sang. Mais le rôle causal du cœur sous-détermine largement le type de structure susceptible de remplir le rôle. Pour cette raison, le fonctionnaliste défend une forme modérée de physicalisme : il considère que deux organismes indiscernables physiquement seront aussi indiscernables psychologiquement, mais que deux organismes peuvent être identiques psychologiquement sans être pour autant physiquement semblables. Le modèle de l'ordinateur a joué un rôle important dans le succès du fonctionnalisme, pour la raison signalée plus haut : il peut être tentant de considérer l'esprit comme un programme implémentée dans le cerveau, et les états mentaux comme des états computationnels d'un tel programme¹. Mais il est essentiel de comprendre que le fonctionnalisme en général n'implique absolument pas qu'une telle comparaison soit correcte : l'idée essentielle est d'identifier les états psychologiques à des rôles causaux, pas nécessairement à des rôles computationnels.

Deux problèmes ouverts

Le fonctionnalisme doit faire face à deux grands problèmes à l'heure actuelle : le problème de la causalité mentale, et le problème des *qualia*.

Le premier problème a été soulevé par Jaegwon Kim², et il consiste à reposer aux fonctionnalistes la question, fatale au dualisme, de l'efficacité causale des propriétés mentales. Certes, le fonctionnaliste est en général physicaliste, puisqu'il ne reconnaît que l'existence de choses physiques au niveau fondamental de description de la matière. Néanmoins, il considère que de ces entités fondamentales émergent différents niveaux de réalité, qui correspondent à des niveaux autonomes de régularités nomologiques. On peut ainsi considérer le fonctionnalisme comme une résurgence des positions émergentistes, défendues dans les années 1930 par de nombreux philosophes. Selon le fonctionnalisme, les propriétés mentales sont implémentées matériellement, mais elles ne sont pas pour autant des propriétés (de premier ordre) de la matière. On peut du coup s'interroger sur leurs pouvoirs causaux : si c'est la propriété structurale implémentant un état de douleur qui cause le comportement typique de douleur, quel peut bien être le rôle explicatif d'une référence à la propriété fonctionnelle implémentée ? Faut-il se résoudre à ce que ces propriétés soient épiphénoménales ? Mais le progrès par rapport au dualisme est-il alors réel ?

Le second problème, encore plus discuté aujourd'hui, réside dans la difficulté qu'il semble y avoir à expliquer l'expérience qualitative en première personne,

¹ Sur le fonctionnalisme computationnel, on consultera la présentation de [Ned Block](#), ainsi que le débat sur l'argument célèbre de la chambre chinoise dû à John Searle. Une excellente page est consacrée à l'œuvre d'[Alan Turing](#), dont les idées sont au fondement du fonctionnalisme computationnel.

² On peut lire deux articles de Kim en ligne sur ce sujet, « [Making sense of emergence](#) » et « [The layered model : metaphysical considerations](#) ». Voir aussi l'article [suivant](#) du *Dictionary of Philosophy of Mind*.

dans le vocabulaire des rôles causaux, et en général dans le cadre physicaliste. Le fonctionnalisme semble trop libéral pour expliquer les *qualia* : certains systèmes physiques devraient posséder des expériences qualitatives en vertu de leur organisation fonctionnelle, alors que cela ne semble intuitivement pas le cas. On parle alors de *qualia* absentes. D'une façon liée, l'argument dit des *qualia* inversées montre que deux états mentaux peuvent avoir le même rôle fonctionnel, mais posséder des propriétés qualitatives distinctes. Rendre compte de façon satisfaisante de l'expérience consciente constitue certainement le défi le plus important auquel doit faire face aujourd'hui la philosophie physicaliste de l'esprit¹.

Pascal Ludwig
Maître de Conférence à l'Université de Rennes I

Bibliographie succincte

- David Chalmers, (ed.), 2002, *Philosophy of Mind. Classical and Contemporary Readings*, Oxford University Press. (63 articles ou extraits).
- Pascal Engel, 1996, *Philosophie et psychologie*, Paris, Gallimard.
- Denis Fisette et Pierre Poirier, 2000, *Philosophie de l'esprit*, Paris, Vrin.

¹ Sur la question des *qualia*, on consultera deux articles particulièrement éclairants de la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, l'un de [Michael Tye](#) – un défenseur du fonctionnalisme – l'autre de [Martine Nida-Rümelin](#). On pourra aussi utiliser la page de [David Chalmers](#), qui réunit 473 articles portant spécifiquement sur ce sujet.

ETRANGER

Vérité en deçà des Alpes, erreur au-delà

Un colloque consacré à « *l'Enseignement de la philosophie en Italie : nouvelles théories et nouvelles pratiques* » s'est tenu à Rome du 27 au 29 novembre 2003.

Organisé par la Société italienne de philosophie (SFI), l'Université Roma Tre et le Centre national de recherche (CNR), équivalent du CNRS, il a associé des conférences plénières à des ateliers portant sur les méthodes de pédagogie active, l'usage des nouvelles technologies, le texte philosophique dans le cours et la formation initiale et continue des enseignants.

Sur le plan des constats d'ensemble, il est aussi difficile en Italie qu'en France, pour des professeurs de philosophie, de parler de leur métier et de ce qu'ils font en cours, des réactions des élèves, de leur motivation, de leur progression ou de leur évaluation. La tendance est aux exposés généraux, à caractère théorique, même quand ils abordent des questions d'enseignement.

Il est vrai que l'adoption d'une approche plus concrète est compliquée par la situation actuelle : la réforme du secondaire est en cours et tout le monde est dans l'attente des orientations prises et que le Ministère tarde à faire connaître.

Quoi qu'il en soit, le fait que la place, le rôle et l'importance revenant à la philosophie dans le nouveau projet ne soit pas connus, joint à l'irrégularité chronique du recrutement des professeurs, qui peut s'interrompre plusieurs années, n'empêche pas que des questions didactiques et pédagogiques soient mises au centre des débats. Cela explique aussi en partie pourquoi ces préoccupations sont détournées au profit de questions plus stratégiques : défendre, par exemple, le caractère formateur de la philosophie et une approche historique dont tout le monde reconnaît qu'elle peut devenir ennuyeuse, qu'elle tend à homogénéiser les approches, à niveler les élèves, si elle n'est pas associée à une approche par problèmes et à des pratiques de cours plus interactives. La question a été également soulevée à propos du supérieur, où les effectifs d'étudiants en philosophie diminuent alors même que la demande de philosophie augmente hors les murs, à l'image de ce qui se passe en France.

On peut certes souhaiter des colloques faisant intervenir plus d'enseignants de terrain. Mais il faut saluer le dynamisme et l'ouverture de nombreux acteurs de la vie enseignante au sein de cette institution centenaire qu'est la Sfi. Des perspectives de collaboration plus étroite sont envisagées avec

l'Acireph, à l'exemple de celle qui a été initiée entre Côté Philo et le bulletin de la Sfi, dont le responsable, Gregorio Piaia, était présent au colloque.

Une anecdote en dit long sur le poids des traditions culturelles différentes d'un pays à l'autre, au sein de la même profession. Dans son allocution de clôture, le président Malusa a dévoilé une des propositions du Ministère de l'Instruction concernant la philosophie : les professeurs de philosophie seraient libérés de l'enseignement de l'histoire, qu'ils assurent jusqu'à aujourd'hui dans les lycées de filières générales. On aurait pu s'attendre à des cris de joie, au moins à des soupirs de soulagement. Point du tout. L'assistance hésitait entre la consternation et l'indignation. De nombreux collègues ont insisté sur le risque que faisait courir la monovalence de compromettre la cohérence, la qualité et l'authenticité d'un enseignement de philosophie dont ils sont convaincus qu'elles sont garanties par la bivalence jusque-là en vigueur. La certitude et la crédibilité de leurs interventions n'étaient pas moindres que les nôtres quand nous nous élevons au nom des mêmes exigences contre toute remise en cause de la monovalence, même aux niveaux inférieurs du collège...

Voilà de quoi réfléchir sur les ébranlements qui attendent les collègues de part et d'autre des Alpes dans leurs conceptions des « évidences » constitutives du métier d'enseignant, à la lumière des débats déjà fort animés qui vont se développer autour de l'impératif d'harmonisation européenne des diplômes.

Après l'allocution du président de la SFI, le professeur Luciano Malusa (Université de Gênes), on a pu écouter, entre autres, les interventions de Enrico Berti, spécialiste d'Aristote enseignant à Padoue, grand spécialiste universitaire de l'enseignement secondaire de la philosophie, de Giuseppe Bertagna, professeur à l'université de Bergame, étroitement associé aux travaux du Ministère de l'Instruction sur une réforme profonde de la scolarité secondaire, de Mario di Giandomenico, historien des sciences enseignant à l'université de Bari, ainsi que de Mario De Pasquale, coordonnateur de la commission didactique de la SFI.

Sont intervenus aussi à titre d'invités Mario Trombino, président de l'association de professeurs du secondaire, Athéna-Forum pour la philosophie, et Gérard Malkassian, représentant de l'Acireph, qui a pris la parole dans l'atelier consacré à la lecture de textes philosophiques dont il a mis en avant le rôle pédagogiquement problématique dans l'enseignement élémentaire de philosophie que prétend être le cours de philosophie de terminale en France, en soulevant les points qui peuvent également poser des difficultés dans la pratique italienne, plus tournée vers l'histoire de la philosophie.

Compte Rendu

Beaucoup de bruit pour rien - ou... comme il vous plaira ?

(ndlr : Côté-Philo accueillera volontiers d'autres points de vue sur cet événement professionnel, s'il s'en présente)

En sortant de l'une ou l'autre des neuf réunions interacadémiques sur l'application du nouveau programme de philosophie, on pouvait rester perplexe sur le sens de la pièce à laquelle on venait d'assister. Principe de ces rencontres organisées entre novembre 2003 et janvier 2004, à l'initiative de la Desco (Direction des Enseignements Scolaires du Ministère) et sous la direction de l'Inspection générale de philosophie : mobiliser pendant deux jours, sur la base de deux académies, un enseignant au moins de chaque lycée¹. Ce sont donc à peu près 200 professeurs qui ont été convoqués à chaque fois. Objectif affiché : faciliter la mise en œuvre du nouveau programme en aplanissant les éventuelles difficultés par la discussion entre collègues. Des limites significatives, aussi, tracées d'emblée : pas question, pour l'Inspection, de relancer le débat ou la consultation sur ce programme, ni d'organiser des journées de formation continue sur les contenus, moins encore sur la pédagogie, puisque, conformément à la lettre de mission initialement adressée par le ministre au GEPS Fichant, le programme est « déterminé », mais, d'un autre côté, préserve la « liberté du professeur ».

Des injonctions fermes et vagues

On ne peut bien sûr rendre compte ici du détail de ces neuf réunions. A défaut, grâce aux témoignages de participants à la plupart d'entre elles, nous avons pu y repérer le même jeu de quelques figures imposées.

D'abord, dans certains discours introductifs, la répétition du souci principal de l'Inspection Générale : que des sujets de bac soient contestés pour non-conformité au programme, incidents et recours juridiques des candidats étant alors à craindre. D'où l'accent mis solennellement, et d'une façon bien nouvelle il est vrai, sur le caractère strictement impératif du programme. Des

¹ L'équivalent a été organisé séparément pour les collègues de l'enseignement privé.

contraintes fortes pèsent sur la fabrication des sujets, il faudra s'y plier loyalement, quelles que soient les réserves personnelles des uns ou des autres. A vrai dire, on se demande un peu s'il était bien utile de souligner lourdement une obéissance qui ne concerne guère les profs de base. Car c'est bien l'I.G. qui décide des sujets de bac, même s'ils sont d'abord élaborés puis « cobayés » par quelques enseignants.

Ensuite, l'envoi des participants dans des « ateliers » menés par des collègues dûment choisis. Le contenu de ces réunions ne pouvait être que décevant, tant l'habitude de travailler ensemble fait défaut à notre profession. Ce qui ne veut pas dire que des difficultés d'interprétation n'y furent pas signalées, sinon traitées. Ni que les propos échangés n'étaient pas révélateurs, comme on le verra plus loin.

Dernier acte enfin, des leçons-modèles, par exemple sur le thème « la raison et le réel » furent proposées aux participants par des orateurs autorisés, leçons d'une qualité variable selon le degré d'implication de leurs auteurs, depuis le fastidieux énoncé d'intentions jusqu'à la brillante réalisation académique, en passant par « moi qui suis universitaire voilà comment je traiterais cette notion si j'avais à le faire devant des élèves de terminale ». Invités à débattre, les auditeurs oscillaient entre la révérence et, parfois, la timide interrogation sur le rapport entre ces prestations et le quotidien des classes...

Le chœur des inspecteurs pour une fois dissonant ?

Il a été répété à l'envi que « nous avons un programme », que « le programme c'est le programme », qu'il « a force de loi ». Consigne nous a été donnée de le lire et relire, voire de l'apprendre par cœur. Les ateliers ont été inaugurés par des séances de « lecture de la lettre » où il fallait, semble-t-il, s'interdire la moindre réflexion.

Cependant, l'unanimité de l'inspection, devenue proverbiale au fil des ans, a semblé révéler quelques fêlures. Soit pour commencer le principe de l'« ordre de priorité » dans le traitement des notions, mentionné dans la présentation du programme. Première doctrine : pour certains I.P.R.-I.A., la formule impose de droit le traitement des notions au sein de leur champ. Elle instaure ainsi une authentique détermination et assure, une sorte de programme minimal réellement commun quelle que soit par ailleurs, la diversité des cours. Par exemple, puisque la liberté figure dans le champ de la morale, c'est d'abord sous cet angle que tout cours devra en avoir obligatoirement traité, chaque professeur conservant cependant la liberté d'en traiter autrement, mais « en plus » : la « priorité » fixe l'obligatoire sans exclure d'autres traitements.

Deuxième doctrine, proférée par d'autres sur le ton de l'évidence et du bon sens rassurant, l'inscription d'une notion dans un champ n'est qu'une indication commode. Dès lors une « mise en réseau », un « traitement réticulaire » au bon vouloir de chacun se justifie parfaitement. Car, pour citer

presque textuellement l'un des interprètes les plus autorisés : « Mes chers collègues, on a dit qu'il y avait deux listes de notions (les champs et les notions réparties dans ces champs). Quelle erreur, il n'y en a qu'une, à mettre toutes à égalité et à combiner comme bon vous semble, de « sujet » à « bonheur » ! »

Faut-il en conclure que le monolithisme de la doctrine officielle en philosophie a vécu ? On en jugera plus tard, surtout que la seconde doctrine fut la plus souvent défendue. Pour l'heure deux propos se côtoient de fait sans admettre leur contradiction réelle : il y a un programme impératif versus les enseignants peuvent en jouer à loisir. Mais il faudra attendre les sujets de bac pour qu'une sorte de jurisprudence a posteriori se dégage éventuellement...

Il semble bien que ce programme soit en réalité conçu pour ne rien dire aux professeurs de ce qu'ils ont à enseigner et ne rien indiquer aux élèves de ce qu'ils doivent savoir. Au fond, on nous l'a asséné clairement : ce programme ne prescrit à peu près rien, il sert à dire que nous avons un programme.

Une seule chose est sûre et réaffirmée : le dogme de la liberté absolue du « professeur-auteur-de-son-cours ». Ou, selon la confiance soulagée d'un participant, « on peut continuer à raconter ce qu'on veut ». Et en effet : l'inspection (du moins certains de ses membres) a développé une nouvelle doctrine *ad hoc* : celle des « notions implicites ». Aux professeurs s'inquiétant du caractère éventuellement contraignant de la structure du programme, on a répondu qu'en vérité la seule et vraie structure est ailleurs : c'est celle que chaque professeur donne à son cours, que nul n'est tenu de se plier à celle du programme qui n'est qu'un artifice de présentation pour raison réglementaire : il fallait avoir l'apparence d'un programme. Aussi, peu importe que telle ou telle notion ne figure plus, par exemple, au programme de telle série. Si le professeur estime nécessaire pour son cours de la convoquer, il le fera.

Certes, pratiqué avec modération, ce principe n'est pas choquant. Ainsi, même si l'histoire ou le langage ne sont plus au menu des TS, cela n'interdit pas de signaler la relation entre conscience et langage, ou le caractère historique de tel problème lui-même directement « appelé » par une notion présente au programme. Mais l'Inspection ne met pas en garde contre la faute qui consisterait à développer l'histoire ou le langage à un point qui mettrait en péril le traitement des notions obligatoires. Non, puisque la seule norme impérative est la régularité des sujets du bac... Où l'on voit une fois de plus les effets du traitement des problèmes de l'enseignement de la philosophie au mieux « par la queue » (la dissertation finale au bac) et jamais « par la tête » (que faire au jour le jour en classe de septembre à juin ?).

Nous pensions naïvement que « la matière et l'esprit », ce couple vénérable nouvellement accueilli au programme, devrait nécessairement être traité comme tel. Et bien non, ces deux notions peuvent parfaitement faire chambre à part, voire vivre leur vie avec d'autres notions, en cours comme au bac.

Où en sont les profs de philo ?

Face à l'écrasant monologue officiel (et à ses variations), qu'ont dit les profs ? Rien ou presque. Nos « envoyés spéciaux » sont rentrés irrités, ou accablés. Les partisans du statu quo confortés. Mais qu'en est-il des enseignants de philosophie en général ?

Ces réunions accusent deux des caractéristiques principales de l'état actuel de la profession : son enfermement dans la structure verticale et son atomisation. Dans les réunions plénières régnait un silence proche du mutisme, difficile à interpréter : respect, adhésion aux valeurs officielles, indifférence, résignation ? Un peu de tout, sans doute, en proportions variables. Les auditeurs ne pouvaient ou ne souhaitaient pas rompre la logique infantilissante où ils se retrouvaient élèves, et élèves passifs. Guère plus encourageants, les mal nommés « ateliers » : l'Inspection reprend ce terme traditionnel de l'organisation ouvrière, ou de la pratique des mouvements et associations, mais à titre purement formel. Après l'exposé magistral du traitement exemplaire d'une nouvelle notion du programme, les professeurs pouvaient enfin s'exprimer. On entendait alors des propos méfiants, sceptiques quant à la possibilité de faire atteindre aux élèves les objectifs prescrits (le nouveau programme ne changeant strictement rien) et les plaintes habituelles sur le niveau des élèves. Que pouvaient-ils faire d'autre d'ailleurs ? ... puisqu'ils ne sont jamais mis en situation de réfléchir aux questions pédagogiques de façon constructive et utile et que des décennies de traitement vertical et atomisant les en découragent.

De fait, Les professeurs de philosophie sont très isolés. En outre, les effets de génération, qui font correspondre à la date des années de formation des cultures philosophiques et des conceptions pédagogiques hétéroclites, sont masqués par un consensus vague : « vous êtes des philosophes, et ce n'est pas à nous (inspecteurs) de vous dire quoi penser » ou bien même « ce qui justifie notre enseignement, c'est qu'il est intéressant ». Il y a fort à parier qu'une pareille phrase serait rayée de rouge pour sa platitude dans une copie d'élève par celui-là même qui l'a prononcée...

Nous ne savons pas (le désirons-nous toujours ?) travailler ensemble, nous écouter, dialoguer, préciser nos idées dans la confrontation à celle des autres. La « communion dans le philosopher » ne recouvre rien de précis ni de solide.

Une fois le rideau retombé

Fin de la pièce : le public ne rappelle personne. Chacun choisira le titre qui lui paraîtra le plus juste.

Mais combien de temps encore la profession se contentera-t-elle de l'os qu'on lui donne à ronger sous les espèces du « philosopher entre collègues », au lieu d'affronter les urgences, dont certaines sont vitales pour notre enseignement ?

Les profs de philo français savent de la philosophie, les concours qu'ils ont réussis l'attestent. Ils en savent assez pour faire cours à leurs élèves. Mais l'essentiel n'est pas là. Les insinuations venues d'en haut sur la formation continue, - qu'elle ne peut être utile qu'aux enseignants rentrés par la petite porte, et donc tout de même ignorants -, la médiocrité de sa conception - des conférences unilatérales et érudites assurées par des universitaires ou des enseignants de lycée contents d'échapper au quotidien pédagogique - tout cela non seulement laisse intact, mais encore aggrave d'année en année le problème de fond : les enseignants ont aujourd'hui avant tout besoin de travailler ensemble pour améliorer la transmission de la culture philosophique à leurs élèves et son appropriation par eux. Ils en ont le besoin, et souvent aussi le désir. Or c'est la possibilité de ce travail qu'on leur refuse constamment.

Morne bilan : décidément, nul, « en haut lieu », n'a le souci de la cohérence de la philosophie au lycée, de l'intérêt culturel et humain des élèves, ni même de l'intérêt professionnel des enseignants. Pire, les initiatives d'en bas sont ignorées ou dénigrées, jamais soutenues. Et si, à la longue, était en jeu la survie même d'un enseignement philosophique qui se vide toujours un peu plus de sa légitimité ?

La Rédaction

Débat

Des bonnes notes au bac philo

Ce n'est un mystère pour personne, les bonnes notes en philosophie sont plutôt rares et les très bonnes sont rarissimes. Avant même d'entrer en terminale, les élèves savent d'ailleurs souvent qu'avoir 15/20 ou plus en philosophie constitue une sorte d'exploit, et ceux qui ne le savent pas en arrivant en terminale le comprennent très vite. On peut dire, très grossièrement¹, que les notes en philo sont généralement concentrées autour d'une moyenne de 8,5/20, que la médiane est plutôt inférieure à cette moyenne (les notes entre 5 et 7 sont nombreuses), et que, si les bons élèves réussissent à obtenir régulièrement 13 ou 14, à partir de 15 on entre dans un quasi *no man's land* que seuls quelques esprits étranges fréquentent, souvent d'ailleurs sans bien savoir eux-mêmes comment ils sont arrivés là. Quant au 20/20, il est carrément mythique et suscite émerveillement et incrédulité, comme s'il avait quelque chose de surnaturel. Partant de ce constat de l'extrême rareté des bonnes notes en philo, je voudrais essayer ici d'en donner une brève analyse, pour tenter de l'expliquer et d'en tirer les conséquences².

Sans être un professeur particulièrement sévère (je suis dans la moyenne, pour autant que je puisse le savoir), je n'ai, avec environ 1000 copies de bac à mon compteur, dû mettre les notes 17 à 19 qu'à une petite dizaine de reprises au maximum, et je n'ai réussi à mettre 20/20 qu'une seule fois. En décembre dernier, un collègue corrigeant le bac STT de Nouvelle-Calédonie a corrigé une copie extraordinaire, telle qu'il n'en avait jamais vu dans cette série, ni même peut-être dans aucune autre ; malgré cela, il a longuement hésité sur la note à attribuer à cette copie hors du commun, et, après discussion avec d'autres correcteurs, il a finalement opté pour la note de 19, parce que cette excellente

¹ On trouvera des données plus précises et des éléments de réflexion sur la notation dans les quelques documents en ligne suivants : Rapport de l'Inspection Générale de Philosophie (www.ac-reims.fr/datice/Philo/rapportIGP/presentation.htm), article sur l'évaluation en philosophie (avec bibliographie) (pedagogie.ac-aix-marseille.fr/disciplines/philo/articles/evaluation/article_evaluation.htm); La Notation en philosophie et ses critères (www.discip.crdp.ac-caen.fr/philosophie/archives/notation.htm).

² Je laisserai de côté ici la question de savoir quel usage on doit faire des très bonnes notes en classe avec ses élèves, pour parler surtout du bac. Disons qu'en classe chacun peut avoir des raisons pédagogiques particulières d'user, selon les cas, des très bonnes notes et du 20/20 avec parcimonie ou prodigalité, et il est très probable que cet usage doive relever pleinement de la liberté pédagogique de l'enseignant, mais il en va sans doute tout autrement au bac.

copie présentait quand même quelques petits défauts. Je me souviens justement que lors de l'unique occasion où j'ai moi-même mis 20, j'ai fait lire à des collègues la copie concernée, et plusieurs d'entre eux ont employé le même argument des *petits défauts* qui font la différence avec la copie « parfaite » et nous retiennent très souvent de mettre 20. Beaucoup d'entre nous n'ont jamais mis 20 au bac : cette note paraît suffisamment exceptionnelle et miraculeuse aux journalistes et au grand public pour que ceux qui la donnent ou ceux qui la reçoivent soient, de temps à autres, interviewés dans les médias...

Ces exemples sont évidemment un peu anecdotiques, mais il est évident qu'il y a en général en philosophie une sorte de crampe de la bonne note qui prive de bons élèves de la reconnaissance qu'ils méritent au bac. Autrement dit, non seulement le niveau général des élèves en philosophie n'est pas très bon, mais il est en outre, ce dont on parle moins souvent, bien plus difficile qu'ailleurs d'y briller.

Une difficulté rebutante ou normale et stimulante ?

On peut, bien sûr, tenter de rassurer (et de se rassurer) en disant que la hauteur impressionnante des exigences et la grande difficulté d'avoir de très bonnes notes en philosophie ne peuvent que garantir le maintien d'un niveau convenable dans cette matière, ou séduire les jeunes esprits avides de relever le genre de défi qui consiste à essayer d'avoir une bonne note là où c'est le plus improbable. Mais il faut bien reconnaître que l'effet réel semble plutôt inverse : le niveau général des copies ne semble en rien amélioré par la difficulté de la réussite (il fallait s'y attendre), et les élèves sont certainement très peu confiants *a priori* dans la possibilité de réussir en philo.

Certes, on peut considérer comme normal qu'une discipline nouvelle en terminale ne puisse pas brutalement faire des miracles en rendant brillants les cancre et les élèves en difficultés. Mais on peut aussi penser que la difficulté de simplement bien réussir en philosophie au lycée, est une des manifestations regrettables de l'incapacité de notre discipline à permettre à tous les élèves d'améliorer ou d'exercer leurs potentialités intellectuelles, alors qu'elle excelle au contraire tout particulièrement dans la sélection d'une petite frange de très bons élèves et la mise en échec des élèves en difficulté et des élèves juste moyens.¹ Ce genre d'incapacité est assurément préoccupant. Car, si la rareté des bonnes et très bonnes notes permet d'entourer certaines performances d'une aura de mystère et de prestige, elle décourage et détourne de la philosophie un

¹ Qu'il soit bien clair cependant que la sélection hyper élitiste qui me semble au plus haut point caractéristique de l'enseignement de la philosophie dans notre pays n'est pas nécessairement le fait des professeurs eux-mêmes. Beaucoup font au contraire des efforts considérables pour mettre à la portée de leurs élèves les plus en difficulté la culture et les compétences que la philosophie peut leur fournir. Ils doivent, pour cela, travailler consciemment ou non contre un ensemble d'obstacles divers - notamment : leur propre formation, initiale aussi bien que continue, le modèle dominant du cours et les habitudes pédagogiques, les programmes, le mode d'évaluation et la nature des épreuves du bac, etc. - obstacles qui contrarient constamment, ou en tout cas n'encouragent pas, les efforts en question.

grand nombre d'élèves qui ont la faiblesse, de considérer les notes qu'ils *peuvent espérer obtenir* comme un indice des efforts qu'ils *doivent fournir*. Quand un élève ordinaire ne peut pas espérer raisonnablement, sauf au prix d'un travail énorme et généralement hors de sa portée, dépasser 12 ou 13 sur 20, pourquoi ne pas consacrer ses efforts à des matières où de vraies gratifications, y compris l'excellence, sont accessibles à ceux qui s'en donnent les moyens ? On pourrait souhaiter, peut-être, que les élèves voient plus loin que la note chiffrée et qu'ils travaillent à « devenir philosophes » plutôt qu'à obtenir un 15 au bac, mais un tel souhait ne serait bien sûr tout à fait légitime que dans un monde où les notes n'auraient aucune importance, c'est-à-dire en fait un monde où elles n'existeraient pas ; dans l'école telle qu'elle est, il est parfaitement normal, et même souhaitable, que les élèves en tiennent compte et élaborent des stratégies en fonction de ce que ces notes impliquent et signifient.

Des justifications non recevables

Pourquoi cette réticence à mettre de bonnes et de très bonnes notes en philo, et, plus particulièrement, pourquoi la note maximale est-elle souvent *tabou* ? La réticence à mettre 20 à une copie peut certainement s'expliquer par l'idée, un peu bizarre, mais assez répandue et partagée par d'autres disciplines, qu'une telle note revient à reconnaître une copie comme parfaite. On peut évoquer différentes tentatives de justification. Aucune ne peut, à mon avis, être sérieusement retenue.

J'en vois essentiellement trois :

- Le 20/20 est parfois la note que le prof s'accorde à lui-même lorsqu'il corrige le sujet, et c'est dès lors une note que les élèves ne peuvent par principe pas atteindre, parce que quelles que soient leurs performances sur un sujet de dissertation donné, le professeur en sait par ailleurs beaucoup plus que ses élèves, l'écart irréductible d'un point au moins entre la meilleure copie possible et la note du corrigé professoral symbolise alors la hiérarchie intellectuelle établie, et le professeur ne peut pas, sans renoncer à une partie de son autorité, sembler reconnaître que ses élèves font au moins aussi bien que lui. Il n'est, bien entendu, pas nécessaire de changer cette façon de voir lors de la correction du bac.
- Une autre justification possible consiste à concevoir le 20/20 comme la note qu'aucun penseur, a fortiori aucun élève, ne peut obtenir sur un sujet donné. La note absolue ou divine, en quelque sorte. Certains vont ainsi jusqu'à soutenir que la signification intrinsèque du 20 fait que même Platon, Descartes ou Hegel ne sauraient le mériter, comme s'il y avait sur un sujet de bac un corrigé idéal dont toute dissertation réelle, si bonne soit-elle, ne pourrait être qu'une réalisation imparfaite. D'autres, moins platoniciens peut-être, estiment que le 20 représente la note de la copie que seuls les grands penseurs auraient pu mériter si le sujet leur avait été soumis.
- Mais la justification la plus courante est simplement que toute copie d'élève présente nécessairement des défauts, même si l'on reconnaît qu'en dehors

de ces défauts (qui peuvent être des approximations dans les références ou le raisonnement, de petites erreurs ou omissions, voire simplement des fautes d'orthographe...), la copie va très largement au-delà de ce que, en principe, l'on peut raisonnablement espérer d'un candidat au bac - ces défauts coûtent au moins un point.

Ces différentes raisons de ne pas mettre 20 ne sont évidemment pas recevables, parce qu'elles perdent de vue que la dissertation de baccalauréat n'est qu'un exercice scolaire, destiné à évaluer le niveau de nos élèves. Les notes que nous attribuons à cet exercice ne sauraient évidemment être que des notes relatives aux conditions dans lesquelles il a été effectué : en 4 heures, au cours d'un examen, après une seule année de philosophie, par des élèves de 17 ou 18 ans, etc. Si tant est qu'on puisse lui donner un sens quelconque, l'idée de copie parfaite n'a donc rien à faire ici : la norme ne peut pas, en la matière, être un idéal, mais seulement un ensemble d'exigences raisonnables et réalistes, définies en fonction des conditions effectives de l'enseignement de la philosophie et de l'examen du bac. Nous notons des élèves de terminale, et, si les choses se passaient normalement, il devrait être au moins possible de constater de temps en temps qu'un élève a simplement *satisfait pleinement* à ce que l'on peut attendre d'un élève à ce moment de ses études.

Seulement la difficulté est que nous pouvons en même temps reconnaître le caractère très raisonnable de ces considérations et les refuser parce qu'elles sont trop « scolaires » pour être acceptables en philosophie. La dissertation de philosophie, en effet, est moins conçue comme un exercice scolaire parmi d'autres, avec ses règles, son barèmes, etc., qu'une *création philosophique*, un *effort de pensée original* : nous attendons des élèves qu'ils fassent preuve d'originalité et de génialité. C'est pourquoi le problème philosophique auquel renvoie un sujet de bac n'est pas censé être déjà connu de l'élève dissertant : il doit être capable de découvrir ou d'inventer de toutes pièces un problème inédit pour lui¹. De plus, les textes, les doctrines philosophiques, les éléments de culture générale, les concepts utiles pour traiter le sujet ne sont pas formellement exigibles, puisqu'ils ne figurent pas au programme et qu'on ne peut donc pas réellement savoir s'ils ont été enseignés à l'élève pendant son année de philosophie. Autrement dit, l'espèce *d'apesanteur* dans laquelle flotte tout sujet

¹ Un candidat au CAPES ou à l'agrégation connaît en principe la plupart des problématiques classiques, ce qui lui évite, quoi qu'on en dise, d'avoir réellement à *inventer* un problème philosophique tout neuf - il se borne presque toujours à « mettre en scène » un ou plusieurs problèmes classiques. Ajoutons qu'il y a certainement, sur cette question cruciale de la « problématisation », un profond sujet de désaccord entre professeurs de philosophie, puisqu'il semble que beaucoup d'entre nous font de la capacité à *inventer* un problème une compétence philosophique majeure (voire peut-être la seule compétence spécifiquement philosophique), tandis que d'autres, dont je suis, pensent qu'on doit commencer, du moins en terminale, par être capable de *reconnaître* et de *discuter* un problème philosophique, avant de songer sérieusement à en inventer de nouveaux, et qu'une telle capacité à reconnaître et discuter des problèmes a en fait toute la dignité d'une capacité pleinement philosophique. J'ajouterais même qu'on ne peut probablement pas inventer grand-chose d'intéressant en philosophie sans avoir d'abord assez longuement exercé cette capacité-là.

de philosophie au bac implique et même impose de considérer la dissertation produite comme une création originale, même si elle est produite dans le cadre ingrat et défavorable d'un examen national. Or, comment mettre 20/20 à ce qui est supposé être essentiellement une création personnelle ? On peut toujours attendre mieux et on se méfie naturellement de son jugement. Dans le doute, une bonne note, mais pas trop élevée, suffit.

Le niveau réel des élèves et celui des exigences

Mais ne faut-il pas considérer, pourrait-on m'objecter, que les occasions de mettre de très bonnes notes sont tout simplement très rares, parce que le niveau des élèves est à présent devenu vraiment très bas ? A quoi l'on peut répondre que : 1°) la rareté des très bonnes notes en philo n'est pas une nouveauté, 2°) même les excellentes copies sont souvent privées des notes maximales, et 3°) dans l'état actuel des choses, la rareté des occasions de mettre de très bonnes notes est plutôt due à l'absence d'exigences claires pour les élèves et de vrais programmes, et en définitive à l'incapacité où sont mis les élèves de comprendre et de traiter correctement les sujets qu'on leur soumet, bien plus qu'à la disparition des vrais philosophes et des très bons élèves. Autrement dit, un nombre beaucoup plus grand de candidats au bac philo (une partie probablement non négligeable de ceux qui arrivent à décrocher 14 ou 15) mériteraient la note maximale, ou au moins 18 ou 19, si nous ne leur demandions pas de faire ce qu'ils ne peuvent pas faire ni même, tout simplement, comprendre. Ce qui signifie qu'au-delà des (mauvaises) raisons de refuser de mettre 20/20, *nous ne pouvons pas* reconnaître correctement les vrais bons élèves en philosophie, parce qu'on ne leur permet pas assez de se révéler.

Il reste donc à définir enfin un peu précisément et clairement ce que l'on attend des élèves au bac, seule solution simple (même si elle ne saurait suffire) pour « relever le niveau » et les bonnes notes. Pour souligner la particularité de la notation en philo, on invoque souvent la distinction kantienne entre jugement déterminant et jugement réfléchissant. Une dissertation et plus généralement tout véritable exercice philosophique relèverait, paraît-il, du second type de jugement. Outre qu'une telle affirmation reste à démontrer, il est clair que cette distinction dont on nous rebat les oreilles (quand il ne s'agit que de noter des exercices scolaires) ne sert en réalité ici qu'à masquer, en prétendant la justifier, notre incapacité dramatique à donner des critères utiles, transparents et universels en philosophie. Peut-être est-ce finalement ce débat-là que la question du 20/20 en philo a au fond le vrai mérite de nous obliger à aborder, parce que la rareté des très bonnes notes ne fait que révéler le flou et l'incertitude dans lesquels les élèves travaillent et dans lesquels nous sommes quand nous les notons au bac.

Renaud Dogat

Document

Ferdinand Alquié « auteur de son cours » ? ou jubilé d'un texte oublié...

Depuis quelques dizaines d'années s'est installée de façon de plus en plus dominante une certaine idée de ce que l'enseignement de la philosophie et de ce que le professeur de philosophie doivent être.

Cette idée, qui fonde la spécificité française de cet enseignement, est celle du professeur de philosophie philosophant devant ses élèves, dans la classe de philosophie. La leçon y est le déploiement libre d'une pensée en acte. Enseigner la philosophie, c'est philosopher, c'est penser par soi-même à voix haute devant ses élèves, c'est-à-dire librement. C'est témoigner de ce qu'est la philosophie et en répondre. Pour de tels maîtres, il ne s'agit pas tant d'enseigner la philosophie que de faire un enseignement philosophique de la philosophie. Enseigner les philosophes et leur doctrine, éclairer les concepts, certes, cela doit se faire, mais d'abord et avant tout pour nourrir la réflexion du maître que chacun doit être devant ses élèves. De même qu'idéalement, chaque élève, ou du moins les meilleurs, devrait pouvoir montrer en fin d'année, non pas qu'il sait de la philosophie et qu'il commence à connaître quelque chose de certains des philosophes, mais qu'il sait philosopher.

En quelques dizaines d'années, cette Idée¹ s'est imposée peu à peu dans la profession comme une évidence, au point de produire l'illusion rétrospective de sa naturalité et de sa pérennité : il en a toujours été ainsi. On peut désormais, et en toute candeur, croire qu'elle est naturellement, substantiellement, la vérité même de ce qu'est tout enseignement (de la) philosophi(qu)e, qu'il en a toujours été ainsi, et qu'il ne peut en être qu'ainsi.

Or ce rôle et cette identité du professeur de philosophie investi de son droit à exposer librement « sa » philosophie, ou plus modestement « son » approche des problèmes philosophiques, « sa » problématisation personnelle, se heurtent de façon récurrente à l'idée qu'il puisse y avoir obligation de traiter le programme. Ou, du moins, un programme qui en soit véritablement un : c'est-à-dire qui délimite et détermine ce qui doit être enseigné et, *in fine*, évalué.

¹ Pour une analyse plus ample et plus détaillée, on se référera à Francis Marchal : *Nouveauté ou permanence dans les débats à propos de l'enseignement philosophique* ; in : *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* CNDP (1994). Voir aussi, Jean Jacques Rosat, *Penser, c'est dissenter*, Côté Philo n° 1.

Contrainte qui a été récemment encore dénoncée comme insupportable parce que liberticide¹, véritable mal radical de l'enseignement authentiquement philosophique.

C'est pourtant une telle idée du programme et du cours que Ferdinand Alquié, que nous connaissons au moins pour ses travaux sur Descartes, Kant mais aussi sur les poètes surréalistes, soutient ...en 1955².

Il cite avec admiration Mme Dîna Dreyfus³ : « *Qu'ayant quitté votre classe, (écrit-elle) vos élèves oublient votre nom mais se souviennent de Platon, Descartes, Spinoza.* »

« *Et voilà bien la responsabilité, écrit-il, l'écrasante responsabilité du professeur de philosophie. Qui ne se sentirait en un sens dépassé par elle ? Et, en un autre sens, tenté de s'y dérober en se réfugiant dans le bavardage, l'organisation de discussions futiles, l'exposé prétentieux de ses propres idées et bien entendu la réfutation à bon compte de ces géants absents que sont les grands philosophes ? Contre cette anxiété et contre ces fuites, je ne vois qu'un remède une conception à la fois modeste et rigoureuse de la tâche à accomplir. Le rôle des programmes est de définir cette tâche.* »

Loin d'être une prothèse, une béquille pour ceux qui ne sont pas capables de marcher tout seul, c'est-à-dire de concevoir leur cours par eux-mêmes et uniquement à partir d'eux-mêmes, le programme propose « *ces façons classiques de faire son métier* » modestes et rigoureuses.

Au cours de ces dernières années, il n'y a pas eu de barricade assez haute pour s'opposer au projet de donner aux élèves une culture philosophique commune, fondée sur des savoirs définis, de mots assez violents pour condamner le risque de sombrer dans l'histoire des idées, ou, horreur des horreurs, dans la question de cours, désormais diabolisée comme antiphilosophique. Or qu'écrivait Alquié à ce propos ?

« *Est-il sage dès lors de décourager ceux qui traitent le programme , ceux qui exigent qu'il soit connu, ceux qui proposent au baccalauréat des questions s'y référant avec précision, ceux qui préparent leurs élèves à y répondre ?* ».

Certes depuis le milieu des années cinquante, les choses ont bien changé ! Le lycée s'est ouvert et accueille de nouveaux élèves qui alors auraient achevé depuis déjà longtemps leur scolarité et à l'égard de qui se pose aujourd'hui en toute légitimité la question de savoir quoi leur enseigner et comment le leur enseigner. Cependant, même avec ces élèves que depuis Bourdieu nous appelons

¹ C'est au nom de cette « liberté » de penser, que les thuriféraires d'un enseignement authentiquement philosophique ont dénoncé et pourfendu les propositions de renouvellement des programmes de philosophie, depuis celles de la commission Bouveresse-Derrida en 1989 jusqu'à récemment, celles du programme Renaut en 2001.

² Revue de l'enseignement philosophique, déc. 1954-janvier 1955 (5^{ème}. année ; n° 2 ; pp.9 à 20).

³ Alors encore professeur avant de devenir inspectrice générale.

les « héritiers », Alquié adopte cette conception modeste et exigeante du programme :

« Je me souviens ici de l'émotion qui était la mienne lorsque professeur de lycée je voyais, en chaque octobre, prendre place devant moi ces futurs médecins, ces futurs avocats, ces futurs ingénieurs, qui allaient avoir en leur vie, la seule occasion de connaître Spinoza, de connaître Descartes. A l'idée que cette chance unique passait par moi, dépendait de moi, je me sentais presque angoissé. Mais l'idée que c'était aussi pour mes élèves l'unique occasion de connaître mes propres pensées m'aurait plutôt fait rire. »

«Aussi mes collègues m'excuseront-ils de me soucier moins de notre droit à exposer notre philosophie que de notre devoir de traiter ce qu'il faut bien appeler le programme ».

En presque cinquante ans, ces propos sont, semble-t-il devenus presque insupportables à une (bonne ?) partie des professeurs de philosophie. Qui aurait pu les soutenir ces dernières années sans déclencher une violente dénonciation de son aveuglement irresponsable ou de sa pure et simple incompétence ?

On pourrait certes les refuser avec autant d'ironie que d'énergie : archaïques, obsolètes, relevant d'une vision étroite, bachoteuse du rôle du professeur de philosophie. Ce refus pourrait même aller jusqu'à l'agacement impatient et irrité. C'est peut-être qu'Alquié touche juste, en esquissant une psychologie du professeur de philosophie, fuyant ses responsabilités scolaires pour devenir maître devant ses élèves disciples¹.

Certains télescopages temporels donnent aux choses une saveur étrange et inattendue : aujourd'hui Ferdinand Alquié serait-il, pour les tenants inconditionnels de la liberté du professeur, à ranger du côté des fossoyeurs de la philosophie et des incompétents irresponsables ?

Michel Rotfus

¹ Je renvoie ici les lecteurs au *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, rédigé et publié par l'ACIREPH en mars 2001, et en particulier aux deux premiers "chantiers" proposés (*Reconnaître que la philosophie au lycée est une discipline scolaire. Et: Reconnaître qu'apprendre à philosopher est un apprentissage et qu'enseigner la philosophie est un métier.*

On peut consulter le texte intégral du *Manifeste* sur le site de l'ACIREPH: www.acireph.net

Lectures

Penser sans parler ? Un réexamen des capacités animales.

Quoi de neuf depuis la « Lettre au Marquis de Newcastle » ? Ne peut-on opposer que des arguments sentimentaux à la théorie de l'animal-machine ? Et, soyons francs, comment renouveler un cours sur le langage ou la conscience usé jusqu'à la corde ? A ces préoccupations et besoins, intellectuels et pédagogiques, Joëlle Proust répond en 180 pages serrées et stimulantes. *Les animaux pensent-ils ?* (Bayard 2003, collection « Le temps d'une question », 13 euros) prolongent son livre de 1997, *Lorsque l'esprit vient aux bêtes* (Gallimard). L'auteure se présente comme une philosophe analytique d'inspiration naturaliste. Pour le profane, cette orientation se traduit par une démarche et une référence : la démarche est celle de la discussion de trois questions cruciales - « Y a-t-il plusieurs formes de pensée chez l'animal ? », « Signal ou langage : de quoi est faite la communication animale ? » ; « Les animaux ont-ils une « théorie de l'esprit » ? », la référence est la synthèse des observations éthologiques et des interprétations de philosophie de l'esprit.

Oui, selon J. Proust, les animaux pensent effectivement. Certes pas tous, il ne faudrait pas les loger en bloc à la même enseigne, mais des formes de conceptualisation sont rigoureusement déductibles des performances d'espèces très différentes. On peut écarter l'argument faussement paralysant de l'impossibilité définitive de partager le monde mental des espèces qui ne nous parlent pas, - la thèse du « mystérianisme », dans les termes de l'auteure - , sans verser du coup dans un continuisme prêt à voir de la conscience partout, et déjà sous une forme infime chez les mollusques. Il y a pensée si le comportement démontre une forme de conceptualisation, même si « l'acquisition de concepts surordonnés, comme ceux de chien/mammifère /animal ou de carafe/ustensile/objet n'est apparemment maîtrisée que par des animaux (chimpanzés, perroquets) ayant vécu au contact des hommes et entraînés à la manipulation de symboles » (p. 56).

Cependant aucune espèce autre qu'humaine n'articule dans sa communication syntaxe et sémantique, donc il reste exclu de parler de langage *stricto sensu*. Mais pas pour les raisons invoquées par Descartes pour séparer radicalement l'homme de « l'animal » (pp. 40-45) : on ne peut être cartésien qu'en admettant deux postulats relatifs à la pensée : 1) elle ne relève que l'âme, donc elle n'est pas « concernée » par les émotions, 2) elle est exprimable par définition. Le contemporain Donald Davidson¹ est aussi critiqué. En somme, pour un enseignant de terminale, il y a là non seulement matière à renouvellement de sa culture philosophique, mais aussi une invitation à s'adresser aux grands ancêtres comme à des « collègues » dont il est tout à fait naturel de discuter les thèses.

Concernant la conscience, le bilan (provisoire) est nuancé : à propos de la désormais fameuse expérience de Gallup - un chimpanzé marqué à son insu d'une tache rouge sur le front utilise ensuite pertinemment un miroir, mais faut-il s'empresse de lui reconnaître une conscience réflexive ?² - J. Proust partage les réserves les plus récentes. Il faudra donc « trouver d'autres raisons d'inviter les humains à admettre les chimpanzés dans la communauté des sujets moraux » (p. 159), si on admet que les découvertes éthologiques s'inscrivent bien dans le contexte d'une reconsidération de notre droit à traiter les vivants non-humains d'une manière purement technique, enjeu éthique de ces interrogations, qu'elle souligne en ouverture de son livre.

Au total, *Les animaux pensent-ils ?* est un livre dense, sans digression ni temps mort, sur un sujet souvent propice, chez les philosophes, à la préciosité, et, chez les éthologues, à un certain anecdotisme. Pour bien en profiter, il faut en quelque sorte le démonter et « creuser » les différents constituants. On peut l'utiliser comme base de ses propres recherches ultérieures, voire, pédagogiquement, conseiller la lecture d'un chapitre ou d'un passage précis à des élèves bien disposés, à condition de leur fournir au préalable quelques clefs, dans l'optique d'un devoir ou d'un exposé.

J.-J. Guinchard

¹ Pascal Engel a présenté l'œuvre de Davidson à l'occasion de sa disparition : voir *Côté Philo* 3.

² L'auteure remet d'ailleurs en cause l'intérêt de la notion même de conscience réflexive... Cf. p. 165.

Pratiques de la Philosophie N° 9 est paru.

Cette revue du Secteur Philosophie du Groupe Français d'Éducation Nouvelle explore régulièrement les pratiques pédagogiques novatrices en philosophie, en rendant compte des expériences et réflexions des collègues membres ou sympathisants du G.F.E.N. On notera dans ce numéro un ensemble de neuf articles sur « L'enseignement de la philosophie et le travail », issus de l'édition 2003 du stage d'été du Secteur Philo : regards de l'économiste, du juriste, réflexions sur la spécificité du travail scolaire, récit d'un « colloque des philosophes » sur la notion, note de lecture (où l'on voit converger conducteurs de train et profs de philo...). A lire aussi, un deuxième dossier, « La philosophie pour enfants », d'une tonalité très différente de celui que nous avons publié dans CôtéPhilo n° 3.

On peut commander Pratiques de la Philosophie pour 8 euros auprès de N.Grataloup, 4 rue de la Renardière, 93100 Montreuil.