

Rapport de l'inspection générale de philosophie sur *l'état de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008* : annonce d'une renaissance ou d'un enterrement ?

Ce Rapport est un curieux texte. Il n'était pas destiné à être rendu public, mais il a été diffusé aux associations. Il dit à peu près l'inverse de tout ce que les rapports précédents racontaient sur l'enseignement de philosophie. Il en vante sincèrement les mérites et en dresse un tableau inquiétant. Il se conclut par un avertissement solennel : soit cet enseignement change, soit il disparaît.

Pourtant, au premier abord, ce nouveau rapport de l'IG de philo paraît semblable aux autres : état des lieux, statistiques, repères. Il se veut descriptif, factuel. Une lecture rapide confirme cette impression : le rapport fait constamment l'éloge de la philo au lycée. La partie sur les classes est assez éloquente. Les Inspecteurs ont observé deux pratiques très largement majoritaires et assurément excellentes à les en croire : - celle du **cours magistral**, « *c'est un cours magistral "au bon sens du mot", pour reprendre l'expression significative dont se servent parfois les inspecteurs territoriaux : autrement dit, un cours prononcé et assumé par le professeur, mais qui tolère [sic !!!] les questions et interventions des élèves, voire leurs objections* » ; - et celle du **cours dialogué** (en vérité... le monologue relancé). Les Inspecteurs sont donc plutôt satisfaits de ce qu'ils ont observé ; ils soulignent la grande qualité et le mérite des professeurs. Mais alors à quoi bon un tel rapport ? Quel intérêt à répéter les propos lénifiants des précédents Rapports de l'Inspection sur l'excellence de l'enseignement « *authentiquement philosophique* » de la philosophie ?

C'est que lu attentivement, on s'aperçoit aussitôt qu'il pratique le principe de double écriture. D'un côté, il tient des propos suffisamment rassurants pour les acteurs (il ne faut pas les braquer), de l'autre il en pointe des difficultés (connues de tous) à coup de formules savamment euphémisées, pour suggérer *in fine* la nécessité de changements.

La conclusion est un plaisant exemple de ce savant exercice. La question est la suivante : « *quel bilan, donc, pour l'enseignement philosophique français au début du XXIème siècle ?* »

Tout va très bien Madame la Marquise... Premier temps, tout va bien, le rapport l'assure : « *on peut affirmer — ce que ce rapport a tenté d'établir — que cet enseignement n'aura jamais été de meilleure qualité, quelles que soient les difficultés qui sont actuellement les siennes.* ». Mais avant, c'était mieux, non ? Que nenni ! « *il n'a jamais été d'aussi bonne qualité, comparé même aux moments les plus brillants de son existence, non seulement en raison d'un corps enseignant dont la qualification n'aura jamais été aussi haute, mais surtout parce que ce style d'enseignement a peu à peu trouvé ses marques et finalement inventé une façon authentique et irremplaçable d'être lui-même, à travers une façon originale de problématiser les notions et de s'approprier l'histoire de la philosophie.* »

Bref, alors que tout le monde semble se plaindre d'une certaine perte d'influence de la philosophie, le rapport soutient au contraire que : « *paradoxalement, c'est à l'époque où, parmi les disciplines scolaires, la philosophie cesse d'être tenue pour reine qu'elle apporte, par sa présence, un éclat nouveau à toute la scolarité.* » Stop, n'en jetez plus !

Pourtant, pourtant, il faut que je vous dise... Deuxième temps, il faut changer radicalement et vite ! « *L'enseignement philosophique se trouve (...) à la croisée des chemins. Vraisemblablement il se perdra si, en son attachement à une image de lui-même, il refuse de changer sa manière d'être, c'est-à-dire sa manière d'enseigner.* » Pour un enseignement qui avait trouvé ses marques et une façon irremplaçable d'être lui-même, le coup est plutôt dur. Alors pourquoi ? « *On ne doit pas se cacher que l'enseignement de la philosophie a fleuri dans le contexte particulièrement élitiste* », et il « *a aujourd'hui, maintenant que la plus grande partie des jeunes doit accéder au lycée, à relever le défi d'un tel élargissement* », il doit « *s'attacher plus que jamais à venir à bout des difficultés* », et elles sont nombreuses.

Le rapport fait ainsi constamment dans l'oxymore disant à la fois *tout va très bien* et *cela ne peut pas continuer ainsi*. La nouveauté est bien là : si on suit la deuxième ligne de lecture, non pas la ligne lénifiante mais la ligne critique, pour la première fois les difficultés sont reconnues et analysées ; plus étonnant, la doctrine officielle sur l'enseignement, celle dont l'ancienne Inspection se voulait la gardienne (et que l'ACIREPh critiquait dans son *Manifeste*) est ici sévèrement critiquée.

Enfin, le ton du rapport est parfois cinglant :

- la philosophie au bac L ? « *discipline-couperet* » : *elle ne contribue guère à recevoir beaucoup de candidats, mais elle en fait refuser un nombre considérable* ».

- le refus de prendre en compte la *spécificité* des séries technologiques ? Il entretient « *le sentiment d'un enseignement inattentif aux élèves et une image dissuasive de la philosophie* ».

- la dissertation ? Il faut bien « *reconnaître le fait — indéniable — qu'un trop grand nombre d'élèves échoue devant cet exercice* »

- la fiabilité et justice de l'évaluation au bac en philo ? C'est un « *fait que l'élève moyen ayant travaillé ne peut pas toujours avoir l'assurance de réussir son épreuve, au moins moyennement* »

- la philo dans les séries technologiques, « *il est pratiquement impossible d'obtenir des élèves un travail vérifiable* », etc.

Voyons cela.

Avant de poursuivre et pour éviter les malentendus : le Rapport a raison de souligner les mérites des professeurs de philosophie, la qualité de leur travail, leur créativité pédagogique pour assurer un enseignement qui en vaille la peine malgré les difficultés. Ce ne sont pas les enseignants qui sont responsables de cet état de l'enseignement de philosophie et de la désaffection des élèves mais bien le **cadre institutionnel absurde** dans lequel ils travaillent.

RELEVER LE DÉFI DE LA DÉMOCRATISATION

Pour la première fois, un rapport de l'IG de Philo établit le lien entre la longue histoire de notre enseignement, son refus des transformations (en raison de « *son attachement à une image de lui-même* ») et les difficultés actuelles. Il en fait même le point décisif de l'interrogation : la nouvelle génération de professeurs de philosophie sera-t-elle capable de penser et promouvoir les transformations rendues nécessaires par la démocratisation des études ? Voyons comment cela est dit dans le rapport.

ROMPRE AVEC UNE CONCEPTION ET DES PRATIQUES ÉLITISTES

Le Rapport commence par un rappel historique « *on ne doit pas se cacher que l'enseignement de la philosophie a fleuri dans le contexte particulièrement élitiste du lycée général du milieu du XXème siècle, tout en se proclamant universel* ». Le « *tout en se proclamant universel* » souligne bien la distance entre son image idéalisée d'un enseignement destiné en droit à tous mais en fait à quelques-uns seulement. Mais dit le Rapport, « *il a aujourd'hui, maintenant que la plus grande partie des jeunes doit accéder au lycée, à relever le défi d'un tel élargissement* ».

Le défi démocratique est le suivant : « *personne ne conteste que la connivence culturelle [accent bourdieusien assez étonnant dans un rapport de l'IG !] qui existait jadis entre le professeur de philosophie et sa classe d'élèves triés de Terminale L n'existe plus aujourd'hui. Maintenant que le lycée est ouvert à une large partie de la jeunesse, nous sommes dans la situation de relever un défi : le professeur de philosophie doit enseigner sans pouvoir espérer s'appuyer sur la moindre culture de ses élèves, il doit aussi (et c'est là le travail de tous, dans l'établissement) apprendre à nombre de ses élèves à lire et à se construire une culture philosophique personnelle* ». Il faut donc rompre avec les pratiques élitistes, ce qui suppose aussi comme le suggère cette dernière phrase une conception plus modeste du métier, plus attentive aux élèves et à la dimension scolaire, conditions de la réussite du plus grand nombre.

ASSUMER LA DIMENSION SCOLAIRE

Dans une tradition élitiste, tout ce qui est scolaire fait l'objet d'une dépréciation un peu hautaine. Le Rapport

se félicite au contraire de l'apparition récente dans les programmes de cette dimension : « **Le ton des programmes de 2003 est plus scolaire**. Ces programmes assignent bel et bien à l'enseignement de la philosophie deux objectifs : « *L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale* » ».

Mais en quoi ces programmes sont-ils plus scolaires ? Tout d'abord par le vocabulaire employé : « *les programmes de 2003, comme ceux de 2005 pour la voie technologique, mentionnent explicitement deux objectifs pour l'enseignement de la philosophie [cf. citation précédente]. C'est là une démarche assez nouvelle. Traditionnellement et jusque dans un passé récent, tout en marquant une certaine réticence à utiliser ce vocabulaire, les responsables de l'enseignement de la philosophie...* ». Le Rapport fait ici allusion aux guerres lexicales qui, dans les éternels débats entre anciens et modernes, définissent les positions stratégiques. Ces querelles sémantiques divisent également l'Inspection de Philosophie gardienne vigilante du lexique traditionaliste, sa fraction conservatrice ayant réussi à imposer son vocabulaire : dire *professeur* et non pas *enseignant*, *profession* et non *métier*, *leçon* et non *cours* (sans compter les mots interdits, *progressivité*, *pédagogie*, *apprentissage*, dont l'emploi devant certains inspecteurs assuraient une rapide mise à l'*Index*). Or ce mot, « *objectif* », appartient au vocabulaire de la réforme pédagogique : assigner des *objectifs* à un enseignement - et non de généreuses mais vagues et indéterminées finalités comme « *penser par soi-même* » - est donc le premier pas vers une meilleure prise en compte du scolaire : s'il y a des objectifs, il faut penser désormais aux *moyens* à mettre en œuvre pour que *tous les élèves* les atteignent, donc accorder autant de considération à *ce* qui est à enseigner qu'à *ceux* qui sont enseignés. Concession presque insupportable qui explique chez « *les responsables de l'enseignement de la philosophie* » une « *certaine réticence à utiliser ce vocabulaire* ». Mais il y a plus...

L'EXIGENCE D'UN ENSEIGNEMENT UTILE, CONTRE L'APOLOGIE ARISTOCRATIQUE DU « NOBLE LOISIR »

Si le Ministère exige que les programmes de philosophie précisent davantage leurs « objectifs » (comme les autres disciplines), c'est aussi pour répondre à une exigence assez simple : pouvoir indiquer clairement quelle est l'*utilité* de cet enseignement, quelle est sa valeur formatrice, bref pouvoir répondre à cette question que se posent souvent les élèves et leurs familles (et qui ne manque pas de pertinence) : à *quoi sert la philosophie pour les élèves* ?

Traditionnellement dit le Rapport « *les responsables de l'enseignement de la philosophie au Ministère revendiquaient volontiers l'inutilité de la philosophie* » (on imagine facilement la scène...); mais, avertit-il, « *le désintéressement n'est plus en vue* » (!) et « *l'affirmation claire que ces objectifs concernent tous*

les élèves [...] *consomme la rupture de l'enseignement de la philosophie avec certaines traditions plus ou moins élitistes* (...) ». Le propos est net, tranchant mais il intrigue : qui sont ces mystérieux « responsables » ? et que signifie « le désintéressement n'est plus en vue » ?

Ces responsables sont bien évidemment les membres des précédents groupes d'Inspecteurs et leurs Doyens successifs (principalement Jacques Muglioni et Christiane Ménasseyre) ! On comprend que le Rapport en ait irrité plus d'un, à commencer par l'Inspecteur général Jean-Yves Château et ou des Inspecteurs territoriaux, comme Élisabeth Durand-Colson. Quant à la revendication de la sublime inutilité de la philosophie, c'est un argument classique pour clouer le bec et éviter de répondre à tous ceux qui se demandent : à quoi sert donc la philosophie ? quelle est son utilité pour les élèves de lycée ? etc. Contre cette posture élitiste le Rapport rappelle ce simple fait que nos élèves ne sont pas des rentiers, que le noble loisir n'a rien d'évident pour qui n'a pas d'emploi, ou est menacé de n'en avoir pas, que demander à quoi peut bien servir la philosophie est une question très sérieuse et non pas une provocation ; enfin, que prendre en compte le fait démocratique — exige d'y répondre en précisant justement les *objectifs* de l'enseignement, en *explicitant* les attentes pour combattre les effets inégalitaires d'un enseignement fondé sur l'implicite et la connivence culturelle.

DÉCONSTRUCTION DE LA DOCTRINE OFFICIELLE ANTÉRIEURE

Sous le titre anodin « *De quelques représentations récurrentes* », le Rapport commence par noter que « les professeurs de philosophie pensent leurs pratiques, comme tout un chacun, en se les représentant de façon plus ou moins adéquate ou illusoire ». Il déclare avoir seulement retenu les représentations « sensibles » et « représentatives » « qui traduisent des problèmes et suscitent, parfois, des débats ».

Mais il suffit de prendre connaissance de ces représentations (« l'unité du cours », « le refus de la spécificité des séries technologiques », « le primat de la dissertation », « le refus de toute technicité philosophique ») pour comprendre qu'il s'agit d'une critique en règle des dogmes de la *doxa* professionnelle forgée par l'ancienne Inspection Générale et l'APPEP.

1. Contre le fantasme de l'Unité et de Totalité, un simple rappel : enseigner, c'est former des élèves.

La doctrine officielle a toujours d'affirmé qu'un professeur de philosophie est et doit d'abord être un *philosophe* (ce qui est bon pour l'*ego* mais contre toute évidence : où sont les œuvres philosophiques des 6000 professeurs de philosophie ?). Le professeur dit-on encore doit-être « l'auteur-de-son-cours », à comprendre

non pas comme l'énoncé d'une plate triviale (il fait son cours lui-même comme le prof de math le sien !) mais bien comme signifiant que tout cours-authentiquement *philosophique de philosophie* est une « leçon de philosophie », analogue à celle exigée lors des concours¹. D'où l'exigence d'*organicité* explicitement formulée par quelques Inspecteurs² : le cours est comme une œuvre dont chaque leçon est un moment ; c'est la thématique récurrente de l'*unité du cours* et de sa *totalité*, reflet d'une Pensée qui fait système.

Le Rapport dénonce cette conception de « l'unité du cours » comme fantasmagorique et impraticable : si « l'unité du cours est une idée régulatrice », « la même idée, si on en fait une idée "constitutive" et si on la pose absolument, devient l'idée d'une totalisation parfaite et revient à une sorte de fantasme, étranger aux prescriptions du programme. Aucun enseignement n'a besoin de ce genre d'unité, du reste impossible ». D'où cette mise au point « si le programme requiert l'articulation des notions, il n'exige pas leur totalisation ». Enseigner la philosophie consiste donc moins à faire une *leçon* (au sens de Muglioni par exemple) qu'à faire un *cours*³ soucieux de travailler les médiations pédagogiques qui permettront à tous les élèves de se constituer une culture philosophique initiale. C'est bien une conception du métier plus modeste et plus scolaire que défend résolument le Rapport.

2. Contre le « refus de la spécificité de la voie technologique » : élitiste ou démocrate, il faut choisir

Le Rapport énonce d'abord l'argument favori de l'ancienne doctrine : « on ne peut contester que ce soit "la même philosophie" — il n'y a pas une philosophie pour la voie générale et une autre pour les techniciens ! — qui doit être enseignée aussi bien dans les classes de la voie technologique que dans celles des séries générales » ; mais réfute aussitôt la conséquence qu'on prétendait en tirer : « on ne saurait en revanche encourager l'attitude qui, au nom de ce juste principe, méconnaît les difficultés spécifiques des élèves de telle ou telle voie et surtout s'interdit d'en tenir compte, le sentiment

¹ « la leçon du concours n'est pas, intrinsèquement, un acte d'une autre nature que celui auquel un professeur de philosophie se livre lorsqu'il "fait une leçon" sur un sujet donné ; c'est-à-dire, lorsqu'il prend en charge, seul, par la parole [sic !!!], le traitement complet d'un "objet" philosophique » (Jury du CAPES 98, Rapport sur la leçon, établi par M. Robert Sasso, p. 27). Pour la critique de ce dogme, cf. Jean-Jacques Rosat, « Un cours n'est pas une leçon », *Côté-Philo* n°3.

² Notamment lors de l'entretien d'Inspection où l'on questionnait fréquemment sur l'*unité* du cours dispensé sur l'année. On retrouve une trace de cette prescription le plus souvent orale dans un texte de l'Inspecteur territorial Élisabeth Durand-Colson intitulé « recommandations de l'Inspection relatives à l'enseignement philosophique plus particulièrement destinées aux professeurs débutants (maîtres auxiliaires, contractuels et vacataires) » et encore présent sur de nombreux sites académiques officiels : « Le professeur est l'auteur de son cours qui ne se réduit pas à l'exposé successif de notions quel que soit l'ordre retenu mais doit être philosophiquement organisé »

³ Sur ce point cf. sur le site de l'ACIREPH la rubrique *Réflexions sur l'enseignement de Philosophie / le cours de philosophie*, notamment l'article de Jean-Jacques Rosat, « Un cours n'est pas une leçon ».

d'un enseignement inattentif aux élèves et une image dissuasive de la philosophie. »

En clair, le *Rapport* démonte le sophisme habituel par lequel les tenants d'un enseignement consciemment ou inconsciemment élitiste voudraient faire croire qu'on pourrait réellement former à la philosophie sans faire l'effort de se demander qui sont les élèves, quels sont leurs besoins de formation et quels changements nous devons opérer dans nos manières de concevoir notre enseignement si nous voulons essayer sérieusement de répondre à ces besoins, voire susciter de l'intérêt pour notre discipline.

3. Contre « le primat de la dissertation » : expliquer un texte, ce n'est pas disserter !

Le *Rapport* commence par critiquer l'idéologie professionnelle qui, identifiant *penser* et *dissérer*, fétichise un simple exercice scolaire, à savoir la dissertation : « *il existe, un peu comme dans le cas de l'unité du cours, une sorte d'idéalisation de la dissertation, lorsque l'on prétend la déduire de la nature de la philosophie* ». Il dénonce ensuite l'interprétation qui fait de l'explication de texte une simple *dissertation* sur texte, c'est un détournement de l'esprit et de la lettre des programmes : « *là où les choses ont une conséquence sur l'enseignement, c'est lorsque la dissertation donne lieu, si l'on peut dire, à une préférence ou à un primat. C'est ce qui a lieu, par exemple, lors qu'elle "absorbe" l'explication de texte — apprentissage et mise en œuvre patiente des techniques de lecture — est recouvert dans sa fonction d'instrument permettant d'acquérir une culture et d'évaluer l'appropriation de celle-ci par l'élève* ». Et il enfonce le clou : « *le sujet-texte devient alors un sujet de dissertation comme un autre, appelant un travail général sur le problème posé. L'exercice de compréhension immanent à l'explication de texte est ainsi contourné au profit de la forme dissertative traditionnelle, qui comporte une dimension de généralité n'appartenant pas à l'explication de texte. En dépit des claires prescriptions du programme, il arrive encore que l'on ramène l'exercice d'explication de texte à une dissertation générale et qu'on attende de l'élève un "essai", pratiquement indépendant de l'examen du texte* ».

Ce que ne dit pas (et ne peut pas dire) le *Rapport*, c'est l'origine même de cette interprétation que l'on a vu refluer dans les commissions de baccalauréat encore l'an dernier ! Car enfin, d'où peut venir cette folle idée des professeurs si ce n'est des prescriptions qu'ils reçoivent d'un certain nombre d'Inspecteurs ? On l'aura compris, c'est bien l'ancienne Inspection Générale de philosophie qui - « *en dépit des claires prescriptions du programme* » comme dit si bien le *Rapport* - expliquait encore récemment que l'étude de texte n'est rien d'autre

qu'une *dissertation* sur texte⁴. Lors des prochaines commissions de bac, les professeurs savent désormais qu'ils peuvent objecter à ces fétichistes de la dissertation « *les claires prescriptions du programme* » ou, comme dit encore l'Inspection Générale elle-même dans son *Rapport*, ceci : « *l'esprit du programme (...)* c'est la *bipolarité de la dissertation et de l'explication de texte* » (et nous les y invitons !).

4. Contre l'anti-pédagogie : il faut doter les élèves des « instruments d'analyse » et autres repères.

Le *Rapport* démonte le sophisme qui, sous prétexte de protéger les pauvres élèves d'une technicité inutile refuse de leur apporter les outils conceptuels et méthodologiques dont ils ont besoin pour progresser. « *Cette attitude* », dit encore le *Rapport* « *résume, ou articule, les trois précédentes* », preuve que c'est bien une certaine *doctrine* qui est la cible de la critique.

Pour éviter tout procès d'intention, le *Rapport* commence d'abord par rappeler cette évidence : « *la technicité philosophique n'est pas une fin en soi, et [...] l'enseignement en terminales n'est pas un enseignement spécialisé* » (point essentiel puisque c'est l'argument principal du sophisme anti-pédagogique : « *le refus de toute technicité philosophique* »). Puis, il conteste la conséquence qu'on prétend en tirer : le refus de donner aux élèves un certain nombre d'outils conceptuels précis, le refus de la dimension pédagogique et pédagogique. Cette attitude de refus, explique-t-il, « *s'appuie sur une image de la philosophie qui repose sur une incompréhension du caractère d'enseignement "initial" de celle-ci* » car même si « *l'enseignement en terminales n'est pas un enseignement spécialisé* » « *il n'y a aucune raison, au contraire, pour économiser les moyens et démarches scolaires d'apprentissage* » ! Un autre point crucial de la doctrine officielle est ainsi attaqué : le refus et le dénigrement permanent de la pédagogie (qui va d'ailleurs avec le refus du scolaire). Chacun en connaît le refrain : « *la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie* ».

Le *Rapport* prend l'exemple non anodin des *repères*. Cette modeste innovation des programmes 2003 et première prise en compte de l'exigence scolaire, a été violemment critiquée : on y voyait une concession dangereuse au « *pédagogisme* » (terme méprisant appliqué à toute pratique professorale se souciant un tant soit peu de la manière dont les élèves peuvent effectivement apprendre et s'approprier la culture philosophique). Certains inspecteurs et non des moindres ont, au mépris même de la lettre et de l'esprit des programmes, expliqué aux professeurs qu'ils n'avaient pas à tenir compte de cette liste, le seul vrai programme étant la liste des

⁴ Elle ne reconnaît qu'un seul exercice la « *dissertation* », distinguant seulement le cas où « *le sujet proposé est un texte* ». Voir, par exemple, dans le projet Dagognet-Lucien, les paragraphes rédigés par l'IG de Philo sur « *la dissertation* » (archive inédite disponible sur le site de l'ACIREPh, rubrique « *Histoire édifiante de la guerre des programmes* »).

notions. Contre cette attitude aussi déloyale que stupide, le Rapport déclare : « *en fournissant une liste de "repères" qui sont bel et bien des instruments d'analyse fournis par la tradition, le programme ... ouvre la voie à une véritable pédagogie de la philosophie, dans laquelle sont substantiellement unies l'étude des notions et l'apprentissage des repères qui les éclairent* ». La conclusion est nette : « *il n'y a pas lieu de récuser l'étude des repères, pourvu que ce soit dans l'exercice vivant de la pensée (...) telle est au contraire la vraie méthodologie, non séparée* ».

5. Contre le spontanéisme spéculatif : il y a des choses à apprendre en philosophie.

Le Rapport ne cesse de revenir sur le double objectif de l'enseignement de philosophie (« *favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale* ») expliquant que le premier ne peut être atteint qu'à travers le deuxième : « *ainsi l'enseignement philosophique est-il un enseignement où quelque chose est enseigné, à savoir, avec l'exercice du jugement, dont elle est indissociable, une culture philosophique* ». En d'autres termes, pas d'enseignement de philosophie sans transmission et appropriation d'un certain nombre de connaissances dans l'histoire des idées et de la philosophie (« *l'appropriation implique un passage par l'histoire de la philosophie, dont l'étude n'est pas un objectif en elle-même...*), mais aussi connaissance de certaines distinctions conceptuelles, etc. On retrouve donc le souci démocratique de la dimension scolaire.

C'est bien, de nouveau, la rupture avec l'ancien discours opposant la *pensée* et le *savoir*, la *réflexion* et les *connaissances* : « *le programme l'affirme nettement et il faut le rappeler avec vigueur : l'enseignement philosophique n'est pas l'enseignement vide de l'autonomie* ». Et il enfonce le clou : « *il convient donc de caractériser comme une dérive la pratique heureusement peu fréquente, qui, au nom du caractère philosophique de l'enseignement, s'imaginerait pouvoir se dispenser de donner à acquérir des connaissances ! L'enseignement philosophique est un enseignement de la philosophie* ».

6. L'histoire de la philosophie... contre certaines illusions de la *philosophia perennis*

L'histoire de la philosophie est le grand refoulé de la philosophie au lycée. Le Rapport en expose les raisons, principalement la crainte de la dérive doxographique et l'attachement au caractère généraliste de l'enseignement de la philo au lycée. D'où selon la doctrine officielle, l'effort réflexif doit porter sur les seules « notions » dont l'analyse peut se faire sans aucune référence à l'histoire de la philosophie.

Mais le Rapport émet justement de sérieux doutes sur cette manière de faire : « *l'analyse théorique de la notion, qui n'est pas une fin en elle-même [point également à relever !!!], semble être le fait d'un entendement in-*

temporel, rarement interrogé sur ses pouvoirs ou ses déterminations extérieures ». Il attaque le dogme « *notionniste* », ce dogme qui affirme qu'il est possible d'atteindre l'intelligibilité essentielle d'une notion et de retrouver les problèmes qui s'y attachent par la simple analyse de ce qui n'est au départ qu'un « mot » (culture, sujet, État, Raison, etc.) ! Contre quoi le Rapport affirme qu'en vérité « *l'ahistoricité des notions, des problèmes ou des sujets est donc surtout, le plus souvent, quelque chose de convenu, d'inaperçu* » et met en garde contre une réflexion « *qui se veut un peu vite celle d'un sujet intemporel et de nulle part* ». Bien loin de diaboliser l'histoire de la philosophie, le Rapport affirme qu'il « *est presque toujours profitable de les éclairer [les œuvres et problèmes philosophiques], c'est-à-dire d'en éclairer la compréhension, par une approche historique* », ajoutant ceci : « *le refus de l'histoire qui caractérise l'attitude d'une partie des professeurs se manifeste comme le refus même de cet éclairage, ce qui a pour effet de mettre pour ainsi dire à plat l'ensemble des œuvres, à chaque fois saisies dans une intemporalité déconcertante, comme si la vérité philosophique était étrangère à toute histoire.* »

7. La dénonciation de « la dérives intégriste »

Cette expression est une autre manière de désigner l'ensemble des positions précédemment critiquées. Pour éviter l'accusation de partialité, le Rapport s'oblige à présenter cette dérive comme symétrique des dérives dites « *démisionnaires* » : « *les dérives, s'il y en a, sont aussi graves dans un sens que dans l'autre — en quoi elles ne sont pas seulement de nature "intégriste" —. Il est aussi grave, ainsi, de produire un enseignement incohérent et sans unité que de tout régler sur l'idée fantastique d'une totalité ; comme il est aussi grave de proposer aux élèves de la voie technologique une philosophie indigne et édulcorée que de refuser de prendre en compte leur spécificité ; comme il est aussi grave de pratiquer l'explication de texte sans jamais soulever un seul problème philosophique que de réduire le texte à un sujet de dissertation ; comme il est aussi grave, enfin de s'enfermer dans le maniement des concepts techniques de la philosophie que de s'abriter derrière l'importance des grands problèmes pour se contenter d'un à-peu-près rhétorique. À la dérive intégriste répond donc une dérive qu'on pourrait qualifier de démisionnaire* »

« **DIFFICULTÉS ET QUESTIONS** »

FIN DE LA LANGUE DE BOIS ?

1° UN ENSEIGNEMENT INADAPTÉ AUX CONDITIONS NOUVELLES.

Cette inadaptation se mesure de deux manières : par les *difficultés* – parfois insurmontables – à enseigner selon

le modèle hérité du passé ; par les *résultats* obtenus en comparaison des objectifs et ambitions affichés.

Les difficultés : insuffisance du niveau scolaire et culture générale inexistante

Concernant les élèves, le Rapport rappelle que les professeurs de philosophie sont confrontés à « l'hétérogénéité », « après avoir été longtemps (par le privilège d'un enseignement donné uniquement en classe terminale) les seuls à y échapper ». Parler « d'hétérogénéité, aussi généralement », ajoute-t-il c'est « user d'un euphémisme pour dire que **les élèves ne satisfont pas, globalement ou dans beaucoup de cas, aux critères scolaires admis** ».

Cette « hétérogénéité » a deux formes : d'une part, « l'insuffisante maîtrise de la langue de l'écrit » avec pour conséquence « l'incapacité à produire un texte rédigé », « à exprimer ses idées et donc à en former », à les articuler « de façon cohérente » ; et d'autre part, « l'inaptitude à l'autonomie », « obstacle insurmontable » puisqu'on demande à l'élève « de dégager le problème même qu'il doit traiter et d'en inventer la solution ».

Quant à la culture, si l'on entend par là « la possession d'un fonds propre de savoirs et de références, quelque chose d'antérieur ou, en tout cas, de plus radical que le savoir acquis à l'école, on peut avancer, sans crainte de se tromper, que **la culture générale des élèves se réduit à presque rien** ».

Le Rapport se borne à un constat pragmatique : puisque telles sont les nouvelles conditions, soit l'enseignement de philosophie relève le défi (« *il change sa manière d'être* »), soit il disparaîtra.

Les résultats : que reste-t-il plus tard de la philo chez les élèves ? Peu de chose.

Concernant le bénéfice que retirent les élèves de l'enseignement de philosophie, le Rapport est d'abord prudent : « *il est difficile, dit-il, de définir les acquis des élèves* » (mais s'il y en avait réellement serait-ce si difficile ?), et il y a aussi « *de réels effets, à plus long terme* » (conviction réconfortante mais simple affirmée). La seule chose tangible semble-t-il est ce « *sentiment, nimbé de liberté* » d'un enseignement offrant aux élèves la possibilité de « *penser par eux-mêmes* » mais c'est pour ajouter aussitôt cette restriction : « *il faut bien le reconnaître une masse assez importante d'élèves, surtout dans certaines séries, manifeste une indifférence totale et sans nuances à l'aspect libérateur de la philosophie, et considère, à tous égards, qu'elle perd son temps en classe de philosophie* ».

2° LE BACCALAURÉAT, LA NOTATION, LES ÉPREUVES

2.1. LES SUJETS : LES « EFFETS PERVERS » DES BONNES INTENTIONS PRESCRIPTIVES.

Le Rapport traite surtout de la formulation des sujets de dissertation et explique que les prescriptions de « bon sens » concernant leur formulation... aboutissent dans les faits à des sujets dont les formulations sont « *extrêmement indéterminées* » (la forme de la question au lieu de celle du problème qui précise davantage les alternatives), leur donnent parfois « *un tour un peu puéril* » (les sujets avec le pronom personnel « *Je* »), ce qui « *égare* » ou « *effraye* » les candidats ! Parce qu'il s'agit de vérifier la capacité du candidat à traiter une question et non l'étendue de sa culture ou sa maîtrise des moyens techniques, les sujets n'y font aucune référence ; or, constate sobrement le rapport, « *sans ces moyens, il reste peu de choses à la plupart des candidats* ». D'où le plaidoyer final pour une nouvelle formulation des sujets précisant le rapport des questions avec les connaissances figurant dans le programme (les repères) : « *à cet égard, la maîtrise des repères est essentielle, et il faut remarquer que le programme suggère nettement d'en faire usage pour clarifier la formulation des sujets* », « *on peut regretter cependant que l'articulation des sujets proposés et des repères possibles demeure, le plus souvent, implicite* ».

Le Rapport ne dit rien du sujet texte si ce n'est qu'il conviendrait de repenser le guidage par questions dans les séries technologiques et évaluer ce « *qu'apporterait son éventuelle introduction dans les autres* ». Cette suggestion sera-t-elle jamais suivie d'effet ?

2.2. L'ALÉATOIRE DE LA NOTATION.

L'écriture sous double contrainte oblige à un constat initial positif ; il est hors de question que l'Inspection Générale *commence* par une critique de ce que tout le monde sait être un véritable naufrage : le baccalauréat et ses épreuves. Le début est rassurant, tout va bien : « *malgré des préjugés tenaces, la notation ne pose pas, en philosophie, plus de problèmes que dans la plupart des autres disciplines* ». Cela tombe sous le sens si on entend par là que les professeurs de philosophie ne sont pas moins capables que les autres de noter des travaux. Le problème n'est effectivement pas là. Il y a bien, en effet, **des difficultés** : « *en vérité* [sic], *l'examen de la distribution des notes montre qu'une proportion EXCESSIVE de candidats continue à se situer au dessous de la moyenne* » ; ou encore : « *il est clair que la philosophie (...) d'une "discipline-couperet" [sic !], elle ne contribue guère à recevoir beaucoup de candidats, mais elle en fait refuser un nombre considérable, notamment en série L, avec un coefficient 7* ». C'est dit.

Les difficultés de notation – et donc les aléas – ont deux causes immédiates.

- 1° « *Quelques divergences dans l'appréciation des épreuves d'examen* » contre lesquelles « *une certaine directivité de l'institution ne serait peut-être pas déplacée* ». Ces divergences recouvrent deux choses : le choix des *critères* et l'interprétation des épreuves (le débat sur la *dissertation* et le *sujet-texte* que le Rapport n'évoque pas ici et qui a déjà été abordé auparavant). L'aléa de la notation ne vient pas d'une quelconque

« subjectivité » : il y a bien en philosophie comme ailleurs des *critères objectifs et identifiables*. Mais, il y en a justement trop et c'est « *la multiplicité de ces critères jointe à la "liberté" des professeurs* » qui fait problème. De telles questions **engagent la responsabilité de l'Inspection générale**, mais **paralysée par ses divisions internes**, celle-ci se refuse à intervenir pour mettre un terme à la cacophonie des commissions d'entente (interprétation divergentes des épreuves et désaccord sur les critères !) qui rend vaines les commissions si bien nommées « d'harmonisation ». Le désordre sur le terrain a donc de beaux jours devant lui. Effectivement, « *une certaine directivité de l'institution ne serait peut-être pas déplacée* ».

- 2° « *l'hétérogénéité des élèves, notamment dans les séries technologiques* » qui « *rend difficile l'appréciation de leurs travaux, tant ceux-ci sont parfois étrangers aux critères applicables* », « *tant ils ressemblent peu à des dissertations, puisque c'est là la forme assignée à ces travaux* ». Qu'on ne s'y trompe pas, le Rapport ne met en question ni les élèves ni la dissertation. Il affirme que la dissertation doit être maintenue mais conteste que sa forme soit inamovible, et surtout que ce soit là *seule* forme d'évaluation *appropriée* (on ne saurait la déduire de la *nature* de la philosophie), surtout pour certaines séries (qu'on pense aux STI) qui exigent manifestement un effort d'adaptation et donc d'autres épreuves.

Mais il y a une troisième cause d'aléa qui apparaît plus loin dans le Rapport, à savoir « *le problème de la dissertation* » [s'agit-il aussi d'un euphémisme ?], car « *il est clair que les prestations d'un trop grand nombre de candidats n'ont même pas l'apparence de dissertations, qu'elles ne contiennent que fort peu de philosophie et sont bel et bien aléatoires par rapport à l'enseignement reçu* ».

D'où la conclusion sans appel : « *si aléa il y a, il ne tient pas seulement [je souligne] à des désaccords ou à l'inégale qualité de la correction ou de la notation. Il tient aussi au fait que l'élève moyen ayant travaillé ne peut pas toujours avoir l'assurance de réussir son épreuve, au moins moyennement* ».

2.3 « LA NATURE DES ÉPREUVES » ET « PROBLÈME DE LA DISSERTATION »

Une « *question extrêmement sensible* »...

Le Rapport commence par une mise au point sur « *la prétendue querelle de la dissertation* » : « *personne dans notre pays n'est "opposé" à cet exercice, à moins d'admettre qu'il n'ait pas d'autre définition que sa définition actuelle [elle pourrait donc évoluer !] ou que ce soit lui être opposé que de déplorer l'incapacité de beaucoup d'élèves à la réussir* ».

Mais il y a ce que le rapport appelle lui-même le « *problème de la dissertation* ». Pourquoi ? Car « *il est clair que les prestations d'un trop grand nombre de candi-*

dats n'ont même pas l'apparence de dissertations, qu'elles ne contiennent que fort peu de philosophie et sont bel et bien aléatoires par rapport à l'enseignement reçu », « *même des travaux correctement construits et rédigés sont en fait étrangers à la philosophie* ». Et cela, dans toutes séries, y compris la L : « *de toute évidence, cet état de choses a pour conséquence d'entraîner une désaffection des lycéens à l'égard de la série L, désaffection dans laquelle la philosophie a sa part de responsabilité* ».

Encore une fois, le Rapport prévient : « *reconnaitre le fait - indéniable - qu'un trop grand nombre d'élèves échoue devant cet exercice conduit non pas à souhaiter sa suppression mais à multiplier les efforts pour porter remède à cette situation* » ; précaution nécessaire puisque c'est un art confirmé du conservatisme corporatiste que d'agiter le spectre de la disparition de la dissertation dès qu'on prétend en améliorer l'enseignement (voire l'incompréhensible hostilité en 2001 aux recommandations du programme Renaut « *concernant l'apprentissage du questionnement, de l'argumentation et de l'analyse philosophiques* »).

Quelles sont au juste les difficultés et sont-elles sans issue ?

Il va de soi qu'une part importante des difficultés (comme la « *précarité de l'expression écrite* ») « *déborde la philosophie et son enseignement* » et touche toutes les disciplines.

Mais pour le reste ? Le Rapport est assez discret. Il est néanmoins possible de lire entre les lignes. D'abord, il y a tout ce qui a déjà été dit sur la formulation des sujets, la nécessité de clarifier critères et l'interprétation des épreuves. Ensuite, il y a ce que le Rapport présente comme la difficulté propre à la dissertation de philosophie, à savoir « *que cette épreuve fait appel, fondamentalement, à l'autonomie de l'élève, à sa capacité à assumer et à dégager un problème, ce qu'un élève moyen ne sait pas faire* [je souligne] » ; autre formulation : « *au lieu de demander à l'élève l'exécution d'une consigne précise, dont il aurait appris en classe les éléments essentiels, on lui demande de dégager le problème même qu'il doit traiter et d'en inventer la solution* ».

Seulement, si d'un côté, il s'agit vraiment de « *ce qu'un élève moyen ne sait pas faire* », et si de l'autre « *l'inaptitude à l'autonomie* » (ainsi définie) est un « *obstacle insurmontable* », y a-t-il vraiment une solution ?

Le Rapport suggère alors deux pistes, la première à mots, la seconde plus clairement.

Première piste : assumer la dimension SCOLAIRE de l'apprentissage

Pourquoi l'élève moyen est-il inapte à cette autonomie exigée de lui ? C'est en raison de « *l'habitude scolaire [...] d'être préparé aux épreuves que l'on affronte* » [sic !!!] ; c'est donc bien le refus de cette dimension scolaire (par quoi la philosophie aime tant à se distinguer des autres disciplines) qui est directement responsable de cette situation : on n'y prépare pas suffisam-

ment aux épreuves et donc les élèves sont bels et bien évalués sur ce qui ne leur a été ni enseigné ni appris ! C'est le résultat de trente ans de discours anti-pédagogique. On se souvient que c'est notamment pour avoir voulu « *préciser les conditions de l'apprentissage de la dissertation philosophique* » et souhaité « *que les programmes de philosophie contiennent en eux le principe d'un apprentissage de l'argumentation, que ce soit sous la forme de l'exercice dissertatif ou, selon une autre modalité tout aussi essentielle, de l'analyse écrite ou orale d'un texte philosophique* » que les programmes 2001 (dit Renault) ont été démolis par l'ancienne Inspection, ses affidés et l'APPEP.

Si donc les élèves sont incapables de cette autonomie, il faut bien reconnaître dit le Rapport que « *pour une part, cette difficulté est inhérente à la philosophie pour autant qu'elle se refuse à être une discipline scolaire* ». Il faut donc bien repenser l'enseignement de philosophie, ses modalités, ses pratiques, ses exercices s'il l'on veut rendre *effectif* cet apprentissage de l'autonomie au lieu de se satisfaire des slogans habituels sur le « *penser par soi-même* » et des incantations rituelles invitant les élèves à « *prendre le risque de la pensée* » et autres billevesées.

Deuxième piste : une autre formulation des sujets du baccalauréat

Le Rapport commence par écarter un « *guidage* » qui ne pourrait que « *compromettre l'autonomie* » à l'image de ce qui se « *pratique dans d'autres disciplines* » ; il évoque ensuite un guidage sous forme d'« *appui* », « *par exemple en faisant référence à un texte* », allusion probable aux exercices de dissertation à partir d'un ou plusieurs textes, mais, tout en reconnaissant que cet appui « *peut sans doute soutenir une autonomie commençante* », il écarte cette solution qui « *ne peut véritablement permettre de triompher de la difficulté* » (sans dire pourquoi).

Quel guidage pourrait alors venir à bout de la difficulté ? Le Rapport se fait très elliptique : « *il est permis de penser, comme nous l'avons suggéré précédemment à propos de la formulation des sujets, qu'un travail d'approfondissement autour des "repères", assorti d'une plus explicite rédaction des sujets, autorise beaucoup d'espoirs* ». Les pistes sont intéressantes et méritent assurément d'être explorées, mais le rapport paraît bien optimiste : - la réforme du lycée laisse désormais de côté, pour le meilleur mais aussi pour le pire l'enseignement de philosophie ; - l'Inspection est toujours paralysée par ses divisions ; - le pouvoir nuisible de blocage des conservateurs est toujours aussi grand.

3° LA VOIE TECHNOLOGIQUE : LE « TABLEAU EST SOMBRE »

Le Rapport a déjà évoqué la « *dérive intégriste* », notamment le refus de prendre en compte la spécificité de cette voie qui entretient ainsi « *le sentiment d'un enseignement inattentif aux élèves et une image dissuasive de la philosophie* ». Mais c'est la combinaison de ce refus et des difficultés déjà analysées qui aboutit à une situation catastrophique pour les élèves, comme pour les

professeurs. Elle est facile à résumer : « *l'enseignement de la philosophie dans les classes technologiques concentre les difficultés* », tous « *les phénomènes précédents s'y trouvent amplifiés* ». Bref, on est au-delà de toute urgence et comme dit le Rapport le « *tableau est sombre* ».

On ne reprendra donc pas chacun des points précédents, contentons-nous de relever quelques formules significatives :

- le travail des élèves, la dissertation ? Impossible : « *quel que soit le dévouement des enseignants (et il est grand !), il est pratiquement impossible d'obtenir des élèves un travail véritable, et surtout un travail qui ressemble à une dissertation, en particulier en STI* »

- l'intérêt pour la philo ? « *il n'est pas impossible d'intéresser les élèves* », « *on peut, épisodiquement faire un cours* » à rapprocher du constat antérieur : « *il faut bien le reconnaître une masse assez importante d'élèves, surtout dans certaines séries, manifeste une indifférence totale et sans nuances à l'aspect libérateur de la philosophie, et considère, à tous égards, qu'elle perd son temps en classe de philosophie* ». À tous égards...

- évoquant les jeunes enseignants qui y sont le plus souvent affectés en début de carrière, « *ils se sentent sous-employés ou indésirables. Dans les lycées technologiques, ils découvrent un monde d'une extrême dureté dans lequel on ne les aide pas toujours à s'intégrer, et certains élèves affichant, encore plus qu'ailleurs, un mépris profond pour leur enseignement.* »

Même si le Rapport affirme qu'il faut se garder de généraliser, **le bilan de l'introduction de l'enseignement de philosophie dans la voie technologique paraît clair : c'est un échec** – ou comme l'ACIREPh l'écrivait il y a déjà plus de dix ans dans son Manifeste⁵ : « *l'enseignement dans les séries technologiques est un sujet tabou : le cadavre dans le placard. Les difficultés y sont criantes. Mais jamais on n'a pris la peine de réunir ceux qui y enseignent pour mesurer leurs succès comme leurs échecs, et en tirer les conséquences.* »

C'est tout cela qui justifie la conclusion du rapport qui résonne comme un avertissement : « *l'enseignement philosophique se trouve ainsi à la croisée des chemins. Vraisemblablement il se perdra si, en son attachement à une image de lui-même, il refuse de changer sa manière d'être, c'est-à-dire sa manière d'enseigner* ».

Mais n'est-il pas déjà trop tard ?

En tous cas, ce Rapport devrait obliger toutes les parties concernées à se prononcer sur le constat et les suites à lui donner. Nous verrons bien.

Serge Cospérec

⁵ Manifeste pour l'enseignement de la philosophie à consulter sur le site de l'ACIREPh ; pour une analyse synthétique et toujours actuelle de la question, voir l'allocution de Jean-Jacques Rosat du Colloque « *Enseignement de la philosophie et démocratisation : le défi des séries technologiques* » de 2001 (également sur le site : www.acireph.org).