

Audience au Conseil Supérieur des Programmes

L'ACIREPH tient d'abord à remercier le Conseil Supérieur des Programmes pour l'audience que celui-ci a bien voulu nous accorder le 13 mars 2018.

Ce document reprend d'abord l'essentiel de ce que nous avons dit sur le diagnostic des programmes actuels. Il précise ensuite nos propositions concernant les programmes à venir, tronc commun et spécialité.

1. Diagnostic sur les programmes actuels

1.1. L'ACIREPH partage et défend les objectifs généraux des programmes actuels :

« favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et lui offrir une culture philosophique initiale ».

Et souscrit pleinement à la conséquence qui en découle :

« l'enseignement de la philosophie (...) présente **un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique**. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser. »¹

1.2. Le problème est que les programmes actuels ne permettent pas réellement d'atteindre ces objectifs, et cela pour trois raisons :

La première : ils ne précisent pas la culture philosophique initiale que les élèves doivent posséder. Dans la pratique, cela signifie qu'ils laissent au professeur la latitude d'enseigner les éléments de culture qu'il souhaite : problèmes, théories, auteurs, etc. Ce qui peut donner lieu à des choses très différentes selon les professeurs.

La deuxième : ils sont encyclopédiques car ils ne délimitent rien, ils n'excluent rien. Et quand rien n'est hors programme, tout est au programme. De ce fait, **ils rendent impossible la préparation de l'examen** : dans la pratique, quand on dresse une liste des sujets donnés au baccalauréat, on constate la très grande diversité des problèmes auxquels renvoie une notion, et on comprend qu'aucun professeur, quelle que soit sa qualité, n'est capable de préparer ses élèves à réfléchir *sérieusement* à tous ces problèmes.

Prenons un seul exemple. La notion "le langage" de l'actuel programme renvoie en fait, quand on regarde les sujets de baccalauréat, à une bonne douzaine de problèmes philosophiques bien distincts, qui requièrent chacun des connaissances et des outils conceptuels propres : *langage et réalité, langage et pensée, langage et communication, langage et société, langage et pouvoir, parler et agir, parler et écrire, les mots et les images, art et langage, etc.* Actuellement chaque enseignant choisit librement son ou ses problèmes si bien qu'un élève qui aura passé un mois sur "le langage" pourra n'avoir jamais entendu parler du problème qui lui est soumis à l'examen et n'avoir aucun moyen de le traiter.

La troisième : ils ne favorisent guère l'exercice réfléchi du jugement, car ils placent l'élève dans la situation d'avoir à réfléchir à des problèmes complexes sans la culture philosophique nécessaire. L'élève tend alors à confondre *la vraie réflexion*, qui se nourrit de connaissances, et *la rhétorique creuse* qui s'en dispense.

¹ « 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**. » (B.O. de 2003 et de 2005).

« Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national, l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente **un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique**. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. » (*ibid.*)

1.3. Il en découle d'autres effets préjudiciables :

Les élèves sont peu motivés à travailler en philosophie.

Car les programmes ne leur indiquent en rien les connaissances, les compétences ou les savoir-faire qu'ils devraient maîtriser, même idéalement, pour être convenablement préparés à l'examen. Actuellement, un élève ayant sérieusement travaillé pendant l'année et révisé son cours pour l'examen, ne peut même pas espérer obtenir une note moyenne à l'examen, parce que le champ des problèmes possibles sur une seule et même notion est, de fait, infiniment plus vaste que ce qu'un cours de quelques heures peut apporter aux élèves.

Les professeurs rencontrent des difficultés insolubles de correction au baccalauréat :

Une grande partie des élèves ne voient tout simplement pas le problème auquel la question de dissertation fait allusion, ou qui est traité par le texte. Et comme il n'est pas question d'avoir 6 ou 7 de moyenne, c'est-à-dire de pénaliser les élèves, **cela induit une sorte de bricolage** qui ajoute aux difficultés inhérentes à la correction en philosophie.

L'épreuve de philosophie est parmi les plus inégalitaires, les plus socialement discriminantes.

À force de ne pas vouloir de programmes mieux déterminés, à force de condamner les « récitations de connaissances », on en vient à évaluer des compétences purement linguistiques, acquises ailleurs qu'à l'école, une maîtrise rhétorique qui permet à certains élèves de « dissenter » sur à peu près n'importe quoi, compétences dont on sait malheureusement qu'elles ne sont pas les mieux socialement partagées.²

Le diagnostic fait en 2007 par l'**Inspection Générale de Philosophie** conserve à nos yeux sa pertinence – rien n'ayant changé depuis : « *L'enseignement philosophique se trouve ainsi à la croisée des chemins. Vraisemblablement il se perdra si, en son attachement à une imago de lui-même, il refuse de changer sa manière d'être, c'est-à-dire sa manière d'enseigner.*³ »

2. Propositions pour le tronc commun

Nous disons qu'il faut doter l'enseignement de philosophie d'un **vrai programme**, d'un texte qui définisse ce que l'élève doit savoir et savoir-faire, qui délimite ce qui est au programme et ce qui est hors programme et qui fixe un **contrat clair** pour la classe comme pour l'examen.

Des efforts ont été faits en ce sens, mais ils sont insuffisants. Il est tout à fait possible, selon nous, d'aller plus loin dans la détermination d'une culture philosophique partagée, sans risque et sans reniement, sans remise en cause de l'esprit de notre enseignement.

2.1. Le principe général est de mieux délimiter les programmes

Et plus précisément de **mieux délimiter les problèmes** sur lesquels les élèves sont invités à réfléchir. **Il existe plusieurs manières de faire**, et nous ne sommes pas dogmatiquement attachés à une seule de ces manières. Le tout est d'arriver à un programme qui ait réellement un caractère élémentaire, et non une visée encyclopédique.

Le but est triple :

- Se donner les moyens réels d'atteindre les objectifs que les programmes actuels assignent à notre enseignement.
- Faire en sorte que les élèves puissent réussir pendant l'année et faire valoir leur travail au baccalauréat.
- Parvenir à une évaluation plus équitable au baccalauréat.

Cette orientation répond à une exigence pédagogique fondamentale qui veut que **les professeurs sachent ce qu'ils doivent enseigner**, et que les élèves **sachent ce qu'ils doivent apprendre**. Nous rejoignons pleinement les observations de Madame la Présidente du *Conseil Supérieur des Programmes* sur ce point.⁴

² Sur ce point et concernant la réalité de la « fabrique » des dissertations par les élèves, voir l'étude de Patrick Rayou, « *La dissert de philo* ». *Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, PUR, 2002.

³ *Rapport de l'inspection générale de philosophie* sur l'état de l'enseignement de la *philosophie* en 2007-2008

⁴ 21 MESURES POUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES, Rapport remis le 12 février 2018, par Cédric Villani, député de l'Essonne et Charles Torossian, inspecteur général de l'éducation nationale, p. 41.

Ce qui implique, comme le souligne encore Mme La Présidente du *Conseil Supérieur des Programmes*, d'avoir : « **des programmes clairs, intelligibles par les professeurs comme par les élèves** » et « **assez explicites pour limiter les risques de flottement dans l'interprétation** »⁵. Nous partageons l'orientation souhaitée par Madame la Présidente du CSP : « *il est essentiel de rendre les programmes intelligibles* », motivée par les deux considérations suivantes : « *pour que l'élève s'engage et apprenne, il faut que les attendus soient clairs* » ; « *pour l'enseignant : la demande doit être claire et explicite, de façon à ce qu'il sache ce que l'Institution attend de lui* »⁶

Plus généralement, cela répond aux exigences d'une école qui se veut à la fois **républicaine** et **démocratique** :

Une école républicaine car l'école républicaine est l'école du savoir et de l'instruction.

Cela vaut également pour la philosophie, car pour réfléchir et exercer son jugement, il faut des connaissances. Si l'exercice autonome du jugement est bien la finalité de la formation, pour construire sa propre position sur certains problèmes, un élève doit posséder une culture philosophique sur ces problèmes. Qu'est-ce que le *pédagogisme* sinon la volonté d'*apprendre à philosopher sans rien apprendre* ? Et, soit les programmes indiquent les connaissances philosophiques élémentaires qu'il est souhaitable que l'élève acquiert et maîtrise pour construire une réflexion, nous sommes alors dans une école de l'instruction ; soit, ils s'y refusent, ils encouragent alors la perpétuation des illusions spontanéistes et du bavardage superficiel.

Une école démocratique, c'est-à-dire une école qui donne à chaque élève, pour peu qu'il s'en donne les moyens, les conditions requises pour réussir.

Car la question derrière une culture commune partagée est bien celle-là : que doivent être les programmes pour garantir que 60 ou 80 % des élèves d'une génération puissent acquérir une formation philosophique qui les aidera réellement à construire leur pensée et leur discours, et à fortifier leur liberté d'homme et de citoyen ? Et cela, dans les conditions d'aujourd'hui, celle la généralisation de l'accès au lycée et de l'arrivée dans les classes d'élèves dont les origines sociales, l'univers culturel, le parcours scolaire et les motivations sont extrêmement différents.

2.2. Comme tous les collègues de philosophie, nous savons que la liberté philosophique du professeur est fondamentale.

Nous formulons cependant une idée simple et difficilement contestable, à savoir que **la liberté pédagogique du professeur ne saurait être incompatible avec la réalisation des objectifs des programmes**.

À cet égard, **mieux délimiter les problèmes** sur lesquels les élèves sont invités à réfléchir permettrait de réaliser ces objectifs sans diminuer d'aucune manière la **liberté pédagogique et philosophique** des professeurs qui resteraient *libres* de la manière de traiter ces problèmes, *libres* de leurs références (en utilisant les auteurs et les théories qu'il considère les plus pertinents), et *libres* de leurs conclusions. C'est pourquoi nous pensons qu'il faut privilégier cette voie.

2.3. Suggestion de quelques pistes pour mieux délimiter les programmes

a) **Une première manière consiste à proposer un programme de questions** – au sens philosophique du terme – appartenant à divers champs de la philosophie (philosophie de la connaissance, philosophie morale, philosophie politique, métaphysique, etc.).

Cela existe dans certains pays européens, qui proposent des questions considérées *comme classiques* par l'ensemble de la profession, et en même temps *comme abordables* pour des débutants en philosophie. Nous pensons qu'un programme construit autour d'**un certain nombre de questions**, en nombre limité et précisant **les connaissances élémentaires** (distinctions et conceptuelles et/ou lexicales par exemple) à acquérir pour chaque question est la forme programmatique la plus appropriée à un enseignement *scolaire* de la philosophie,

⁵ *Ibid.*, p. 41

⁶ *Ibid.* p. 22

pour qu'élèves et professeurs sachent précisément ce qui est attendu et à étudier, pour qu'ils disposent aussi de plus de temps pour l'étude de ces questions et les exercices de lecture, d'écriture, de recherche qui les accompagnent. Un choix qui permettrait d'éviter la saturation du temps scolaire par un programme trop lourd en raison de son indétermination.

Nous donnons en annexe des exemples de cette manière de concevoir un programme scolaire d'enseignement de la philosophie au lycée. Il s'agit bien d'*illustrations* et non pas de *proposition* de programmes ; nous souhaitons indiquer **une méthode**, un principe d'écriture, et **non un contenu**. La simple lecture des exemples donnés suffira à prouver la mauvaise foi et l'inconsistance de l'objection rituellement faite à l'encontre d'un programme de *questions* qui, dit-on, porterait atteinte à la liberté des professeurs ou réduirait le cours à de la récitation.

⇒ Pour avoir une idée de la forme d'un tel programme, cf. le DOCUMENT 1 en annexe.

b) Une deuxième manière de faire consisterait à conserver le programme de « notions », à la triple condition que :

- **les notions soient couplées** ; par exemple, non pas « la liberté » qui renvoie à un nombre illimité de problèmes relevant de champs tout aussi divers (métaphysique, morale, politique, anthropologiques, esthétique, etc.), mais « liberté et loi », ou encore « liberté et bonheur », « liberté et société », etc.

- **que le programme soit organisé**, c'est-à-dire structuré selon les grands champs ou domaines de la philosophie, et les couples de notions subsumées sous tel ou tel domaine. La structuration *en double colonnes* des programmes actuels entendait répondre à cette exigence. Mais tout le monde s'accorde à reconnaître aujourd'hui qu'ils ont échoués sur ce point, pour une double raison : a) parce qu'au lieu d'avoir une structuration selon des domaines ou champs philosophiques, le « titre » en première colonne était lui-même *une notion* provoquant la confusion, *notion* qui dans les faits s'ajoutait à toutes les autres et ne délimitait donc rien ; b) parce que les sujets du baccalauréat ont encouragé cette lecture des programmes en ne tenant aucun compte de la structuration du programme dans le choix des sujets portant sur une notion.

- **que soient liés** aux couples de notions, ou *a minima*, aux domaines ou champs philosophiques **les éléments de la culture philosophique élémentaire et commune** (repères lexicaux et conceptuels au moins), dont la connaissance est requise pour la réflexion et attendue chez tous les élèves à l'issue de leur année de philosophie.

Actuellement, **personne ne peut dire ce qu'un élève est censé avoir appris en philosophie** car ce n'est indiqué nulle part, en dehors de formules vagues comme « apprendre à penser par soi-même ».

⇒ Pour avoir une idée de la forme d'un tel programme, cf. le DOCUMENT 2 en annexe.

On voit qu'il est possible de rendre un programme de notions plus clair, mieux délimité et plus précis concernant les connaissances constitutive de la culture philosophique commune attendue, en respectant cette triple condition (structuration selon des domaines, couplage des notions, indication des éléments de connaissances) ; et cela, sans que la liberté des professeurs ne soit diminuée.

Si cette solution était retenue, les programmes devraient mentionner la nécessité impérieuse de **tenir compte de ces couplages** et domaines ou champs philosophiques pour **l'élaboration des sujets du baccalauréat** à travers une **clause de rédaction** des sujets de baccalauréat – sans quoi on en reviendrait à la situation actuelle, où, malgré l'existence de couplages, *tous* les croisements possibles entre *toutes* les notions des *diverses* rubriques peuvent apparaître dans les sujets du baccalauréat.

c) Une troisième manière de faire, variante de la précédente, est de conserver un programme de notions **en introduisant** en plus des éléments de connaissances (les repères lexicaux et conceptuels cités) **de grandes idées ou positions philosophiques** (*Le scepticisme, le Contrat Social, le déterminisme, l'empirisme, le rationalisme, etc.*) en rapport avec les catégories de problèmes liées aux notions du programme.

d) Enfin, une autre idée intéressante est d'indiquer – quelle que soit la forme du programme - **une courte liste de textes classiques** de philosophie, à étudier dans l'année.

Une telle liste permettrait de **donner un contenu réel à l'exigence de constitution d'une culture philosophique commune aux élèves**. Elle serait volontairement limitée à quelques grandes pages classiques de la philosophie. Le professeur resterait *libre* de la manière de les utiliser en rapport avec les notions articulées aux problèmes de son choix, et *libre* d'étudier quantité d'autres textes, y compris en contrepoints de ceux prescrits par la liste. Cette liste pourrait aussi remplacer l'œuvre dont l'étude partielle ou complète est actuellement prescrite pour l'oral, prescription qui pose divers problèmes (choix problématique de l'œuvre par le professeur, faible intérêt des élèves pour son étude suivie, problèmes dans l'évaluation).

2.4. Apprendre le questionnement, l'argumentation et l'analyse philosophique

On considère souvent que nos élèves savent ou devraient savoir argumenter lorsqu'ils arrivent en Terminale. Il n'en est rien car **l'argumentation philosophique obéit à des normes** qui ne sont **ni celles de la démonstration scientifique, ni celles la rhétorique ou du français** qui tend à occulter l'idée de norme pour promouvoir une approche purement descriptiviste. Certes, il existe plusieurs régimes d'argumentation en philosophie, ce qui rend difficile l'apprentissage de l'argumentation indépendamment de l'enseignement d'une pensée déterminée, de l'étude d'une question ou d'un texte, etc. Cependant, cela n'exclut nullement la nécessité de cet apprentissage, ni celui du questionnement philosophique et de l'analyse philosophique d'un texte, d'une pensée, etc.

Pour « *les attendus soient clairs* », **les programmes doivent mentionner explicitement les compétences de questionnement, d'argumentation et d'analyse philosophiques**. C'est à cette condition que l'élève saura ce qui est attendu de lui quand il est invité à « *l'exercice réfléchi du jugement* » et que l'enseignant saura, en la matière, « *ce que l'institution attend de lui* ».

Exemple de formulation des attentes :

A l'occasion des divers exercices et lectures, l'élève apprendra :

- à construire une problématique à partir d'une question ou d'un texte : explicitation du problème et repérage de ses enjeux ;
- à élaborer une définition, un concept ou une distinction conceptuelle ;
- à exposer de façon impartiale une thèse ; à restituer correctement l'argumentation d'un texte ;
- à repérer le jeu énonciatif dans un texte pour mieux le comprendre ;
- à confronter des thèses en vue d'élaborer une réponse réfléchie à une question ;
- à identifier les éléments de base d'un raisonnement : prémisses, arguments, conclusion
- à dégager les présupposés (prémisses implicites) et les implications d'un discours
- à identifier quelques sophismes et paralogismes fréquents ;
- à évaluer la force ou la faiblesse d'une analyse, d'un raisonnement, la suffisance et pertinence de ses raisons et à les confronter à des exemples (utilisation de l'exemple et du contre-exemple) ;
- à conduire une analyse dans une progression cohérente et argumentée

Des éléments de **connaissance** doivent également être formulés dans le programme. A *minima* il faut ajouter aux repères existants quelques **repères fondamentaux de logique argumentative**, qui certes n'épuisent pas l'ensemble des procédures de raisonnement très diverses en philosophie, mais qui constituent les **outils** lexicaux et conceptuels **élémentaires** pour conduire et structurer une réflexion :

- prémisses / raisons (arguments) / conclusion ; jugements explicites et présupposés,
- raisonnement inductif / raisonnement déductif,
- raisonnement hypothétique, raisonnement par l'absurde ;
- raisonnement analogique, raisonnement métaphorique,
- validité / vérité,
- condition nécessaire / condition suffisante,
- singulier, particulier, général, universel
- argument / sophisme ; erreurs fréquentes (causalité douteuse, généralisation hâtive, argument d'autorité, argument ad hominem, etc.)
- objection / réfutation ; le contre-exemple
- concession / opposition / contradiction.

Le flou des programmes actuels est injuste, puisque nous en venons au baccalauréat à évaluer des compétences que nous n'avons pas nous-mêmes enseignées aux élèves. **Ces exigences explicitement formulées dans les programmes permettraient aux élèves de connaître les attentes et de préciser les critères d'évaluation pertinents, équitables et communs.**

2.5 Les épreuves des séries technologiques

Depuis de nombreuses années déjà, les professeurs de philosophie sont majoritairement pour **une refonte complète** (sinon pour des aménagements conséquents) des épreuves de philosophie dans les séries technologiques⁷. Le but est de proposer **des épreuves** plus accessibles, **dont la forme encourage au travail et à la réussite**, car il faut tenir compte du fait que les élèves des séries technologiques n'ont que 2h de philosophie par semaine, et souvent des difficultés d'écriture.

Une expérimentation est actuellement menée par l'Inspection Générale de philosophie dans quatre académies pour la série STHR. Il faudra en tenir compte pour la refonte des épreuves. Dans tous les cas, le *statu quo* ne doit pas être une option.

3. Propositions pour l'enseignement de spécialité « Humanités, Lettres, Philosophie »

3.1 Principes généraux pour l'organisation de cet enseignement et de ses épreuves

1° Cette spécialité doit être proposée dans tous les établissements scolaires, car la réforme ne doit pas marginaliser, mais renforcer l'enseignement des humanités.

2° Le volume horaire de l'enseignement de spécialité doit être réparti de manière égale entre les lettres et la philosophie : 2 h pour chaque discipline en Première, 3 h en Terminale. Sinon, chaque lycée risque de « bricoler » une solution sans la garantie d'un enseignement de qualité égale pour les élèves (risque qu'une discipline ne soit pas présente dans cet enseignement, ou risque qu'elle soit enseignée par un professeur n'ayant pas les compétences).

3° Que dans l'épreuve finale la partie Lettres soit distincte de la partie Philosophie.

Les expériences d'épreuve commune ne sont pas convaincantes car la correction par un seul professeur soulève des problèmes inextricables dont les élèves pâtissent et pâtiraient encore plus au lycée. Un professeur de philosophie n'aura pas les qualifications pour évaluer les éléments littéraires d'une copie et un professeur de littérature n'aura pas les qualifications pour évaluer les éléments philosophiques.

Trois choix sont possibles pour l'épreuve finale de 4 heures :

- a) **Proposer à l'élève un choix entre deux sujets : un de lettres, l'autre de philosophie.** Cette option permet de valoriser un candidat sérieux en tenant compte de ses préférences et en réduisant la part d'aléatoire inévitable due au choix des sujets d'examen ou de la préparation pendant l'année.
- b) **Une épreuve en deux parties distinctes** (lettres, philosophie) corrigées par deux professeurs différents.
- c) Une troisième solution enfin, mais qui paraît **moins souhaitable** : le **tirage au sort** entre le sujet de philosophie et le sujet de Lettres.

Pour l'épreuve : une composition sur texte avec un texte pour l'explication littéraire et un texte pour l'explication philosophique.

4° Que cet enseignement - inédit dans le secondaire - **fasse l'objet d'un suivi et d'une évaluation les trois premières années de sa mise en place** afin opérer les révisions et ajustements nécessaires en fonction du retour d'expérience.

⁷ Questionnaire SNES-ACIREPH de 2015, Question 24, consultable en ligne sur le site de l'ACIREPH.

3.2 Principes généraux pour le programme de philosophie en spécialité

1° Que cet enseignement de spécialité ait pour fonction de préparer aux poursuites d'études dans le domaine « Humanités, Lettres, Philosophie », ou liées de près à ce domaine.

2° Que cet enseignement de spécialité soit réellement de spécialité, non confondu avec l'enseignement généraliste de philosophie des classes terminales ; ce qui implique un programme spécifique ne constituant pas un simple développement des programmes de l'enseignement général de philosophie, par adjonction d'un certain nombre de notions.

3° Que l'enseignement de spécialité se distingue aussi des pratiques des classes préparatoires en prévoyant l'étude de plusieurs questions/ thèmes, et non une seule.

4° Que cet enseignement ait un caractère pluridisciplinaire (c'est-à-dire des objets d'étude communs) et interdisciplinaire (c'est-à-dire qu'il encourage les professeurs de différentes disciplines à travailler ensemble).

5° Que cet enseignement assume son ambition démocratique et culturelle : permettre à tous les élèves de lycée optant pour cette spécialité de se former au maniement des idées générales appuyées sur des éléments de culture générale empruntés à la philosophie et à la littérature. Une certaine présence du cinéma dans les œuvres à étudier serait aussi souhaitable, comme c'est le cas dans l'actuel enseignement de littérature en Terminale L. L'œuvre cinématographique étudiée n'aurait pas vocation à adapter une œuvre textuelle, mais à proposer une réflexion et un questionnement spécifiques, offrant un autre regard, complémentaire des œuvres philosophiques et littéraires, éclairant l'objet d'étude au programme.

6° Que cet enseignement donne à voir la philosophie vivante, celle qui, en prise avec les grandes questions de notre temps, est capable de les éclairer.

3.3 Proposition pour la méthode d'écriture du programme de spécialité et illustration par quelques exemples.

L'idée est, au minimum, de proposer des domaines d'étude communs aux lettres et à la philosophie, et si possible des questions communes à l'intérieur de chaque domaine. L'intérêt, pour les élèves, est d'interroger un domaine et des questions avec une double approche, littéraire et philosophique.

La spécificité de ce programme par rapport aux programmes de français et de philosophie tient à son caractère interdisciplinaire. Une autre manière de marquer sa spécificité est de privilégier l'étude de questions ayant un fort ancrage contemporain. Cela contribuera à donner à cet enseignement une visibilité et une attractivité.

L'étude de chaque question pourra s'appuyer sur une œuvre, mais aussi sur des textes. Le fait de n'étudier que des œuvres semble à éviter car il est bon que les élèves aient une vue globale de la question, et non pas seulement la vue développée par une seule œuvre. En ce sens, on peut imaginer l'étude de deux œuvres en Première (une en lettres, une en philosophie), et l'étude de quatre œuvres en Terminale (deux en lettres, deux en philosophie) ; on peut aussi envisager la lecture partielle d'œuvre limitée à quelques chapitres pour ne pas exclure du choix des œuvres possibles certaines œuvres importantes.

Principes d'écriture :

- Un programme structuré autour de domaines d'étude communs aux lettres et à la philosophie ;

- Chaque domaine spécifié :

- a) par des questions

- b) et par des textes et œuvres étudiées intégralement ou dans certaines de leurs parties

- Une limitation raisonnable du programme : un maximum de trois questions en Première, c'est-à-dire une question par trimestre, et même chose en Terminale.

- **Un renouvellement périodique et par partie du programme.** Pour éviter une surcharge de travail de préparation, par exemple : une question en Première et en Terminale tous les deux ans. Avec 6 questions, les programmes seraient ainsi entièrement renouvelés tous les 6 ans en Première et en Terminale, à raison d'un tiers tous les deux ans.

EXEMPLES

Les exemples qui suivent ne prétendent pas proposer un programme clé en main. Ils visent seulement à illustrer notre proposition.

L'humain et le monde

- Récits des origines
- Mythes et condition humaine
- La rencontre de l'autre homme
- ...

Exemple pour les œuvres ou textes :

- Mythe et condition humaine

un choix textes empruntés aux auteurs antiques. Le tragique du destin : *Œdipe, Antigone*. Mesure, démesure : *Prométhée, Sisyphe, Midas, Tantale, Icare*. L'aventure humaine : *Ulysse*. Les figures du féminin : *Déméter, Tirésias, Pandore, Médée*.

- La rencontre de l'autre homme

divers choix possibles : Montaigne (*Les cannibales, Des cochons*) ; Diderot (*Suppléments au voyage de Bougainville*) ; L'abbé Raynal (*Histoires des deux Indes*) ; Lévi-Strauss (*Race et Histoire*) ; Jean Claude Carrière, *La Controverse de Valladolid* ; Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage* ; Tzvetan Todorov, *Nous et les autres*.

Quelques œuvres cinématographiques : *Western, la rencontre des "indiens"* : John Ford, *La prisonnière du désert* (1956) ; A. Siverstein, *Un homme nommé cheval* (1970) ; Arthur Penn, *Little big Man* (1971).

L'humain et la société

- L'étranger, le citoyen, l'homme
- La guerre
- Contrôler, surveiller, punir
- La démocratie, la presse et les médias
- ...

Exemple pour les œuvres ou textes :

- L'étranger, le citoyen, l'homme

Paul Ricoeur, « La condition d'étranger », *Esprit* 2006/3 (Mars/avril), p. 264-275.

Etienne Balibar, *Droit de cité*

Œuvre cinématographique : Herbert Biberman, *Le sel de la terre* (1954)

- Contrôler, surveiller, punir

Césaire Beccaria, *Traité des délits et des peines*, Introduction, Chapitre 1-6, 11-12, §§27-29, §§41-45

Denis Salas, *La volonté de Punir*, chapitre IV : « la tentation du populisme pénal »

Œuvre cinématographique : Jacques Audiard, *Un prophète* (2008) ; Steven Spielberg, *Minority report* (2002).

- La guerre

Einstein, Freud, (correspondance, 1933) : *Pourquoi la guerre ?*

Œuvre cinématographique : Dalton Trumbo, *Johnny got his gun* (1971).

- La démocratie, la presse, les médias

Stuart Mill, *De la liberté*, chapitre II, De la liberté de pensée et de discussion.

Neil Postman, *Se distraire à en mourir*, certains chapitres

Orson Welles, *Citizen Kane* (1941) ; Alan J. Pakula, *Les hommes du Président* (1976)

L'humain et l'économie

- La pauvreté
- Activité humaine et environnement
- L'argent
- ...

Exemple pour les œuvres ou textes

- L'argent

Georg Simmel, *Philosophie de l'argent*, certains chapitres

Michael, Sandel, *Ce que l'argent ne saurait acheter*, Introduction, chapitre II
« Comment le marché évince la morale »

- Activité humaine et environnement

Hans Jonas, *Pour une éthique du futur*, « Sur le fondement ontologique d'une éthique du futur »

Le Rapport Brundtland : « *Notre avenir à tous* », chap. 1-2

L'humain et la technique

- L'homme naturel
- La machine, les automates, l'homme
- L'augmentation de l'humain
- ...

Exemple pour les œuvres ou textes

- L'augmentation de l'humain

Michael J. Sandel, *Contre la perfection : l'éthique à l'âge du génie génétique*

François Gros, *L'Ingénierie du vivant*, chapitre « *Les biotechnologies de l'humain* »

Œuvre cinématographique : Andrew Niccol, *Bienvenue à Gattaca* (1997)

Annexe : propositions pour une meilleure détermination des programmes

DOCUMENT 1 : délimitation du programme avec des questions

La **prétendue antinomie** entre une plus grande détermination des programmes et la liberté des professeurs repose sur un sophisme grossier : l'identification de la liberté du professeur de philosophie avec le droit pour lui de décider souverainement des problèmes qu'il traitera. Affirmer la liberté du professeur en philosophie, c'est reconnaître simplement qu'il ne saurait y avoir de philosophie officielle : le professeur n'est tenu d'enseigner aucune doctrine particulière ; pas plus que l'élève n'est tenu de défendre aucune conception déterminée. L'espace du cours de philosophie ne peut être que celui de la plus entière liberté de parole et du pluralisme.

Mais le respect de ce principe fondamental implique-t-il que le programme doive laisser dans l'indétermination la plus totale et au seul choix individuel du professeur non seulement les connaissances et la culture philosophiques que le cours doit transmettre, mais même, comme c'est le cas actuellement, les questions et problèmes qui doivent être traités en classe ? En aucun cas.

Nous pensons aussi que les programmes de questions (ou problèmes) sont les plus clairs, les plus intelligibles tant pour les professeurs que pour les élèves, et de façon générale, le public.

Démonstration. Considérons l'exemple suivant, tout à fait classique dans sa facture, ici limité à trois questions (ou problèmes) – le nombre total de problèmes est à fixer et varierait selon qu'il s'agit de la voie générale (6 grandes questions par exemple) ou de la voie technologique (3 à 4 par exemple) :

Qui sommes-nous ?

- L'humain et l'animal
- La femme, l'homme et l'enfant
- L'individu et la communauté

Que pouvons-nous attendre de la science ?

- La vérité et l'utilité
- Le savoir et la croyance
- Le progrès technique

Comment vivre ?

- Le plaisir et l'interdit
- L'injustice et la solidarité
- La liberté et le bonheur

REMARQUES

Ce programme embrasse trois domaines traditionnels de la philosophie : *l'anthropologie, la connaissance, la pratique*. Il est possible d'en choisir d'autres, mais l'entrée par des *questions* dispense d'avoir à les spécifier. D'autre part, **la délimitation** de la réflexion sur question directrice **se fait par les items** qui spécifient sa direction.

Le *tout de la philosophie n'est certes pas au programme*. Mais même ainsi limité, tout philosophe, tout enseignant, voit qu'un tel programme :

- ouvre sur de très nombreuses questions – qui suffirait amplement à occuper une année
- ne limite nullement la liberté des professeurs, les laissant libres de leurs références, de leur approche, de leurs conclusions. Bref, que cette présentation n'induit aucune option philosophique plutôt qu'une autre ; et qu'elle n'interdit en rien la possibilité de faire un excellent cours de philosophie.
- autorise un très grand nombre de sujets pour l'examen
- est clair, intelligible, tant pour les enseignants que pour les élèves

VARIANTE avec des items spécifiant plutôt des repères lexicaux et conceptuels :

Pourquoi devrions-nous être gouvernés ?

- état de nature, état civil
- pouvoir, autorité, légitimité
- démocratie, consentement, obligation
- oppression, droit de résistance, désobéissance civile

Notre volonté est-elle vraiment libre ?

- loi, nécessité, contingence, hasard
- déterminisme, libre-arbitre
- raisons, causes
- liberté, responsabilité morale

Peut-on se fier à la science ?

- scepticisme et relativisme
- l'idée d'une connaissance objective
- l'idée du savoir comme croyance justifiée
- sciences, pseudo-sciences

Qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise ?

- intérêt personnel, sentiment, raison
- acte, intention, conséquences
- égoïsme, altruisme, réciprocité
- plaisir, bonheur, devoir, vertu

Si le programme ne doit comprendre qu'un **petit nombre de questions** et - pour chaque question - **un choix limité d'items**, c'est, d'une part, pour disposer du temps nécessaire à la formation des élèves et à l'étude patiente des questions, et d'autre part, pour indiquer les éléments de cette culture philosophique commune dont l'Institution scolaire garantira l'acquisition pour tous les élèves.

Cela ne signifie nullement que le professeur soit contraint de limiter son cours aux seuls éléments indiqués qui constituent seulement le **contrat scolaire minimal**. Le petit nombre de problèmes laisse au contraire toute liberté d'approfondir l'étude d'un problème dans la direction et avec les auteurs de son choix - dès lors que les éléments du programme ont été étudiés.

DOCUMENT 2 : délimitation avec des notions ordonnées à des domaines

MÉTAPHYSIQUE
<p><i>Corps et esprit</i> Repères : sentir et penser ; perception, conscience, conscience de soi ; l'intentionnalité ; les machines, le cerveau, la pensée</p> <p><i>Liberté et déterminisme</i> Repères : désir, volonté ; déterminisme naturel, déterminisme social ; réflexion ; autonomie, hétéronomie</p>

PHILOSOPHIE DE LA CULTURE
<p><i>Nature et culture</i> Repères : inné, acquis ; animalité, humanité ; nature humaine et diversité culturelle ; relatif, universel ; masculin, féminin</p> <p><i>Technique et société</i> Repères : moyens, fins ; progrès ; biotechniques, environnement ; savoir, pouvoir ; expertise, démocratie</p> <p><i>Religion et existence</i> Repères : le mythe ; profane et sacré ; rites, normes et interdits ; immanence, transcendance ; athéisme, agnosticisme, théisme</p> <p><i>L'art et le Beau</i> Repères : sensibilité, imagination, raison ; subjectivité, objectivité ; le beau, l'utile, l'agréable ; imitation, création, fiction</p>

PHILOSOPHIE DE LA CONNAISSANCE
<p><i>Savoir et croyance</i> Repères : subjectif, objectif ; opinion, préjugé, conviction ; faits, arguments, preuves ; mythes, sciences, pseudo-sciences.</p> <p><i>Raison et expérience</i> Repères : hypothèse, loi, théorie ; induire, déduire ; expliquer, comprendre, interpréter, démontrer.</p>

PHILOSOPHIE POLITIQUE

Le Pouvoir et la liberté

Repères : état de nature, état civil ; pouvoir, autorité, légitimité ; consentement, obéissance, démocratie ; oppression, droit de résistance, désobéissance civile, révolution ; domination, émancipation.

Justice et société

Repères : la justice distributive ; le juste, le bien ; égalité, différences ; intérêt général, intérêt particulier ; légalité, légitimité ; hiérarchie et classes sociales

PHILOSOPHIE MORALE

Le Bonheur et le Bien

Repères : bien-mal / bon-mauvais ; plaisir, joie ; égoïsme, altruisme ; intention, conséquences ; prudence, devoir, vertu ; éthique, morale.

La conscience morale et les valeurs

Repères : fait, valeur, norme ; mœurs, éthique, morale ; interdit, obligatoire, permis ; sentiment, raison ; autonomie, hétéronomie ; devoir et dilemme.

Les choix présentés ci-dessus ne sont pas des propositions de contenus pour les programmes de philosophie. Ils n'ont qu'une valeur d'exemplification des méthodes possibles d'écriture afin d'arriver à des programmes mieux délimités, plus intelligibles et fixant plus clairement les attentes.