

Numéro 1 – février 2003

Humeurs

[Jouons au 629](#)

par Lucien

Pratiques

[Progrès de la biologie et réflexion philosophique en Terminale S](#)

Compte rendu d'un T.P.E sur le thème de la bioéthique - Lycée de la Versoie - Thonon (74200)

par Jocelyne Decompoix

État de la recherche de la recherche

[Histoire et philosophie des sciences : bouleversements et crispations](#)

par Anouk Barberousse

Lectures

[Patrick Rayou : La Dissert de philo. Presses Universitaires de Rennes, 2002](#)

par Serge Cospérec

[Un canular anthropologique - Steven Pinker, L'Instinct du langage, Odile Jacob, 1999](#)

par Gérard Chomienne

Dossier : La question des programmes

[Programmes : la réforme impossible ?](#)

[Programmes de philo : 15 ans de projets](#)

par Gérard Chomienne

[14 ans après le rapport Bouveresse-Derrida n'a pas pris une ride](#)

par Henriette Saulnes

[Projet Fichant 2 : Un programme hors sujet](#)

par Gérard Chomienne

À l'étranger : L'Italie

[L'enseignement de la philosophie en Italie](#)

par Gérard Malkassian

Supérieur : Réforme des concours

[Réforme des concours](#)

[Moins d'histoire de la philosophie à l'agrégation](#)

par Jean-Jacques Rosat

Débat : La dissertation

[Penser et dissenter](#)

par Jean-Jacques Rosat

Humeurs

Jouons au 629

par Lucien

Problème : Sachant que le programme Fichant II comporte en terminale L 35 notions, combien de problèmes un élève de cette série est-il censé pouvoir traiter en fin d'année ? On admettra (a) par souci de simplification, que les sujets de bac sont formés à partir de notions isolées ou de notions combinées 2 à 2 (bien que les sujets à 3 termes ne soient pas rares, comme La politique est-elle un art ou une science ? l'an passé) ; (b) par souci de réalisme, que toute notion, qu'elle figure en 1ère ou en 2nde colonne, et qu'elle soit ou non couplée par le programme, peut être traitée isolément ou être associée avec n'importe quelle autre (quelle commission de choix de sujet s'est-elle jamais arrêtée à de telles vétilles ?) - *Réponse* : $35 + 34 + 33 + \dots + 2 = 629$.

« C'est stupide ! Vous traitez le programme comme une simple matrice, dont la fonction serait d'engendrer un si grand nombre de problèmes et sujets de bac qu'on y retrouve toute la philosophie !

- Un programme de notions a-t-il jamais été autre chose ? Mais "matrice" est un mot bien vulgaire. Le terme noble est "liberté du professeur" : tout programme qui prescrirait d'étudier certains problèmes et en exclurait d'autres y portait gravement atteinte. Vous pouvez dire aussi "apprendre à penser par soi-même" ; c'est-à-dire, pouvoir écrire 4 à 8 pages sur un problème philosophique à propos duquel on ne sait rien et dont on n'a jamais entendu parler.

- Vous n'êtes pas sérieux ! Toute notion ne peut pas être combinée avec n'importe quelle autre !

- Mais vous méconnaissiez la créativité philosophique des commissions de choix de sujet ! Voyez avec quelle imagination elles ont su marier l'art, par exemple, avec la religion (En quoi le sentiment esthétique se distingue-t-il du sentiment religieux ?), avec la morale (La beauté est-elle un symbole de moralité ?), ou avec la justice (Peut-on reprocher à l'art de se mettre au service d'une cause juste ?) Comptez sur elles pour accommoder le désir et la démonstration, le bonheur et la matière, le devoir et l'interprétation ! Elles vont jouer au 629.

- Vous vous moquez !

- Nous en reparlerons dans cinq ans.

Pratiques

Progrès de la biologie et réflexion philosophique en Terminale S

Compte rendu d'un T.P.E sur le thème de la bioéthique

Lycée de la Versoie - Thonon (74200)

par Jocelyne Decompoix

Origine et mise en place du projet

La naissance du projet est venue d'une discussion avec une collègue de biologie souhaitant approfondir les questions de bioéthique avec ses élèves de classe terminale scientifique en collaboration avec un professeur de philosophie. De mon côté j'étais intéressée par un T.P.E avec un professeur d'une matière scientifique afin de sortir du clivage entre discipline littéraire et scientifique ; la question à ancrage contemporain Enjeu du progrès technique : prudence et responsabilité, semblant se prêter particulièrement bien à une approche bi disciplinaire, biologie et philosophie. Cette question ne figurant pas dans la liste des thèmes proposés, nous avons interrogé un I.P.R de passage (matière autre que la philosophie), qui a donné son aval, indiquant que le T.P.E était, avant tout, un champ d'expérience pour tous, et que tout thème pouvait être choisi, surtout s'il avait manifestement une dimension bi disciplinaire.

Nous avons donc commencé à la rentrée 2001, avec une classe scientifique de 34 élèves que nous avons en commun. Pour le point de départ, nous nous sommes inspirées des conseils donnés par des formateurs de l'I.U.F.M de Grenoble. Nous avons proposé le thème : « l'être parfait », et avons demandé à chaque élève d'écrire cinq noms ou adjectifs suggérés par cette expression. Nous les avons inscrits au tableau en les regroupant par catégories de sens ; à partir de cela les élèves ont commencé à chercher des sujets pouvant entrer dans le thème général.

Parallèlement, pour aider les élèves à la compréhension des problèmes et à la perception de leur dimension philosophique, j'ai commencé mon cours de l'année par le thème de l'Enjeu des progrès techniques, en m'aidant du dossier fourni dans le manuel Hatier (p 318- 343).

Sur 34 élèves, 24 ont finalement fait un travail sérieux, présenté pour l'examen du baccalauréat. Nous avons accepté des sujets ayant un rapport plus ou moins direct avec les questions de bioéthique, au sens strict ; mais pouvant tout de même, être inclus dans ce champ de réflexion.

Les thèmes traités ont été les suivants :

Le clonage reproductif humain : comment doit-on considérer un être cloné ?

La F.I.V et le devenir des embryons surnuméraires

La réanimation néonatale des grands prématurés

L'eugénisme : la recherche de l'enfant parfait : faut-il sélectionner les embryons ?

Le statut de l'animal de laboratoire

L'euthanasie : mort digne ou meurtre ?

Les O.G.M. : enjeux de la manipulation génétique

La mucoviscidose : l'expérimentation de thérapie génique sur l'être humain

La D.H.E.A : cette hormone contribue-t-elle au rajeunissement ?

La jeunesse éternelle est-elle souhaitable ?

La plastique du corps féminin : l'image sociale du corps féminin est-elle contraignante ?

Le déroulement des séances s'est fait au lycée ; nous avons eu la chance d'être trois animateurs car un T.Z.R de philosophie s'est joint à nous ; sa présence s'est révélée très positive car la bioéthique est un domaine dans lequel il souhaite se spécialiser ; il a pu aider les élèves à trouver une documentation appropriée et les aiguiller vers des questions de fond.

Nous avons eu à cœur de faire respecter un strict principe de bi-disciplinarité ; cela étant plus facile pour certains sujets que d'autres.

Les élèves disposaient d'un champ d'investigation documentaire très développé : accès aisé au C.D.I équipé de nombreux ordinateurs, encyclopédies, revues, ouvrages achetés par la bibliothèque pour la circonstance ; ils ont peu contacté directement des spécialistes (à part le groupe travaillant sur l'euthanasie car nous habitons une petite ville loin des centres universitaires).

"Problématiser" en interdisciplinarité

Le premier point d'achoppement a été la mise en évidence de la problématique ; notion en vogue actuellement, mais dont la signification ne fait pas l'unanimité : pour la biologie, elle semble être une question ; pour la philosophie, une alternative prêtant à discussion. Le groupe travaillant sur la D.H.E.A, avait dans un premier temps formulé : la jeunesse éternelle est-elle

possible ? Mais cela s'est progressivement modifié en « souhaitable », nuance ouvrant sur la possibilité de discussion. Étant donné que nous demandons en philosophie d'établir des problématiques, sans succès la plupart du temps, un des premiers enjeux a été de permettre de comprendre de quoi il s'agissait, à travers le problème que les élèves ont été conduits à travailler.

Dans le cadre de cet article, il est impossible et peut-être d'ailleurs sans intérêt, de présenter le détail des travaux des élèves ; mais avec le recul de quelques mois, et en relisant l'ensemble de leurs travaux : journaux de bord, synthèse et recherche elle-même, l'enjeu philosophique que je voyais dans ce T.P.E a été amplement confirmé.

Ces TPE ont permis à certains groupes de faire le lien entre une dimension existentielle, scientifique et un problème philosophique posé de manière théorique. Les premières remarques des journaux de bord ont plusieurs fois été l'étonnement qu'un lien puisse exister entre la philo et la biologie ! Le fait que ces questions soient traitées de part et d'autre par les professeurs ne semble pas suffisant pour briser cette barrière. Mais plus profondément, les élèves ont compris que les sujets choisis avaient une dimension humaine, et que celle-ci avait besoin d'être pensée avec des données scientifiques et des repères conceptuels, et que cela pouvait avoir sa place dans l'enseignement secondaire.

Une élève termine sa synthèse sur l'euthanasie de la manière suivante :

« J'avais l'impression qu'en abordant le thème de l'euthanasie, il y aurait peu de données scientifiques et beaucoup de données philosophiques telles que le respect du choix de mourir, la dignité. Ces dernières m'ont permis de mieux comprendre ceux qui demandent l'euthanasie. Ainsi les soins palliatifs développés dans le but d'atténuer la douleur des malades font baisser le nombre de demandes d'euthanasie. Maintenant, je vois moins l'euthanasie comme une demande faite sur le coup de la douleur, mais comme une réponse réfléchie et discutée entre médecin, psychologue, famille et malade. Certains problèmes de communication entre le malade et sa famille encouragent cette demande, ce que je ne soupçonnais même pas... Je juge maintenant important d'ouvrir nos esprits avec des questions qui n'ont peut-être rien à voir avec le programme du baccalauréat, mais qui forgent notre identité d'adulte. » A.D.

Le groupe travaillant sur la mucoviscidose a choisi ce sujet car il connaissait un jeune atteint de cette maladie ; son cas avait été présenté douze ans auparavant lors d'un téléthon. Ils ont d'abord été surpris que ce jeune et sa mère n'accueillent pas avec enthousiasme de nouvelles perspectives thérapeutiques. En approfondissant le problème, ils ont compris que si les recherches de thérapie génique ont une visée qu'on peut dire « bonne », il

ne s'en suit pas qu'elles soient ressenties de cette manière par ceux qui sont concernés. Lorsqu'ils ont vu d'une part, ce que ce jeune avait enduré comme traitements, hospitalisations et d'autre part, la rigueur des protocoles d'accord pour des essais sur des êtres humains, ils ont compris qu'il y a fondamentalement un droit au choix et que c'est précisément l'objet de la bioéthique : donner sa place à la personne, à son vécu ; ne pas décider ce qui paraît bon pour elle, du fait de l'injustice que semble représenter la maladie.

Entre principe de précaution et principe de responsabilité : les notions kantienne à l'épreuve de la bioéthique

Un autre enjeu de ces recherches avec des élèves porte sur l'approfondissement des deux pôles de réflexion : d'une part le principe de précaution ou de prudence, d'autre part, celui de responsabilité. La prudence, comme l'indique Aristote n'est pas un repli frileux motivé par la peur, mais une vertu liée à la recherche d'une action véritablement bonne, c'est-à-dire détachée d'une simple référence technique ; elle est donc liée à une volonté de maîtrise de techno sciences dont le développement ne peut être considéré comme aveuglement bon que par un scientisme périmé. Elle suppose la prise en compte de la personne et donc d'une dimension humaine inscrite dans le cadre d'une problématique des droits de l'homme, et d'un développement durable, en ce qui concerne les problèmes environnementaux. Les notions kantienne de respect et de dignité constituent donc la référence de base de cette approche :

« ce qui n'a que du prix peut-être remplacé par quelque équivalent : mais ce qui est au-dessus de tout prix et ce qui n'a pas d'équivalent, voilà la dignité. »

La personne humaine doit être considérée comme une fin et pas seulement comme un moyen. Certes, mais à l'époque de Kant les biotechnologies n'existaient pas et la dignité ne se mesure pas. Si, dans bien des cas, il est facile de savoir quand l'être humain est un simple moyen, c'est-à-dire un simple support d'expérimentation, sans droit au choix ni espérance de bénéfice personnel, il y a d'autres situations où la réponse est loin d'être évidente : c'est le rôle de la bioéthique de clarifier le problème et de permettre à une réflexion collective de se mettre en place. Les limites des principes kantien sont à mettre en rapport avec la complexité et l'ambiguïté de l'article 3 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948) :

« Tout individu a droit à la vie, à la liberté, à la sûreté de sa personne. »

A partir de quand, jusqu'à quand sommes nous une personne ? Des 3 éléments, lequel est prévalent ? Si c'est le droit à la vie, cela condamne les pratiques d'interruption de cette vie ; si c'est la liberté, c'est le principe du

choix de l'adulte pour lui-même ou pour les embryons qui sont issus de lui. La sûreté, jusqu'à quelle limite ?

Le principe de responsabilité s'exprime de deux manières opposées, soit il va dans le sens de celui de prudence et de précaution, et incite à intégrer à nos devoirs le respect des espèces vivantes et de l'environnement naturel ; soit il est pris dans le sens de responsabilité face à la concurrence internationale et la course aux premières places. Les pays anglo-saxons se situant dans une optique davantage empiriste et pragmatiste, laissent de côté beaucoup de scrupules perçus comme des freins à la recherche et se lancent dans des projets laissés en suspens en France comme la recherche génétique à des fins thérapeutiques par l'utilisation des embryons surnuméraires. Le principe de responsabilité dit, en ce sens, qu'il serait déraisonnable de se retirer de la compétition et de laisser d'autres nations faire des découvertes majeures, avec applications thérapeutiques, et de perdre ainsi progressivement notre place de grande nation. Dans cette optique, il conviendrait donc de prendre nos responsabilités et de comprendre que la biologie ne peut progresser qu'en travaillant sur le vivant.

Une approche motivante pour les élèves

L'étude de la bioéthique au lycée et particulièrement en prenant comme départ le TPE, entraîne un mouvement de recherche conciliant une approche motivante : les élèves choisissent un sujet leur paraissant « intéressant » et sur lequel ils ont une vague idée ; l'ancrage biologique leur permet de comprendre de quoi il s'agit vraiment, les techniques employées, les objectifs des chercheurs en biologie, et les moyens dont ils ont besoin pour parvenir à leurs fins (moyens matériels, mais surtout éléments vivants) ; l'approche philosophique entraîne un mouvement de va-et-vient entre les philosophies de base : l'empirisme anglo-saxon, le kantisme, leur application à des problèmes précis, et les débats contemporains qui en sont le prolongement. Ceci me paraît constituer une forme de réponse à la question : pourquoi enseigner la philosophie en classe terminale ? Et comment éviter une rhétorique vide où l'argumentation est vue comme une sorte de « gymnastique intellectuelle ». L'apport, en ce qui concerne la biologie, a été de permettre un approfondissement des questions au programme (pour ceux qui avaient pris la spécialité biologie), et surtout de donner à celui-ci un espace de liberté et une densité dus à leur mise en confrontation avec une problématique sociale et éthique actuelle.

Même si les élèves de cette classe ne sont pas tous allés très loin dans cette réflexion, ils ont exprimé leur étonnement que la philosophie soit une matière « aussi importante » dans la société actuelle et ont été motivés toute l'année scolaire pour le cours de philosophie. Outre une bonne tête de classe,

l'ensemble pourtant assez médiocre, a cependant obtenu d'assez bonnes notes au baccalauréat.

Mais il ne m'a pas été possible de continuer cette approche pour la présente année scolaire.

© Côté Philo

État de la recherche

Histoire et philosophie des sciences : bouleversements et crispations

par Anouk Barberousse

*Chargée de recherche en histoire et philosophie des sciences au sein de
l'équipe du REHSEIS-CNRS et membres du Centre Cavaillès*

L'histoire et la philosophie des sciences souffrent en France de deux maux assez communs : les spécialistes sont divisés en clans antagonistes, et les non-spécialistes ignorent les débats qui y ont lieu. Demandons à un philosophe généraliste ce que le label « histoire et philosophie des sciences » lui inspire ; il y a fort à parier que les noms de Bachelard et de Popper figurent dans sa réponse. Or tant Popper que Bachelard sont aujourd'hui, pour la majorité des membres de la communauté internationale d'histoire et de philosophie des sciences, des références périphériques - et cela n'est pas nouveau. Si, à en croire notre ministre, l'histoire des sciences doit être mieux enseignée dorénavant, il est temps d'apprendre à connaître son nouveau visage, ainsi que les nouveaux rapports qu'elle entretient avec la philosophie.

On se sera peut-être étonné de ne pas avoir encore lu ici le terme d'« épistémologie » : si nous avons eu l'habitude, en France, d'associer histoire des sciences et épistémologie, l'usage se répand aujourd'hui de réserver ce terme, sur le modèle anglo-saxon, à la philosophie de la connaissance (non nécessairement scientifique). C'est ainsi que s'est dessinée depuis 30 ou 40 ans une tendance forte à la séparation entre deux domaines qui avaient été conçus et revendiqués comme unis, l'histoire des sciences et la philosophie des sciences. Si le sigle « HPS » les réunit encore, elles ne sont cependant plus aussi étroitement liées qu'auparavant. C'est là le premier des bouleversements majeurs, mais déjà assez anciens, dont il est temps de prendre acte.

Histoire des sciences : une mutation achevée

Les philosophes ne sont aujourd'hui plus les seuls à pratiquer l'histoire des sciences - on pourrait même dire qu'ils sont devenus minoritaires parmi tous ceux qui la pratiquent. L'histoire philosophique des sciences, illustrée par Duhem, Koyré, ou Canguilhem, a perdu de son attrait face à une pratique historique plus soucieuse de la complexité des situations (sociales, institutionnelles et épistémiques) de production des contenus scientifiques. Les reconstructions rationnelles des résultats scientifiques, parfois guidées

par l'état des connaissances au moment où on les effectue, ont cédé le pas devant des récits plus denses, ancrant les pratiques scientifiques dans des contextes sociologiques, politiques et culturels variés.

La « nouvelle histoire des sciences », qui s'oppose à l'histoire des sciences écrite par les philosophes, et qui n'est plus si « nouvelle » aujourd'hui, ne trouve d'unité que dans son opposition à l'ancienne. Elle est traversée de débats internes, portant par exemple sur les notions de connaissance, de vérité, de justification, dont l'origine philosophique est souvent méconnue. En outre, elle s'est développée en d'autres approches, plus spécifiquement sociologiques ou ethnologiques, dans un vaste domaine intitulé « études sur les sciences » (« science studies »).

Les études sur la science sont nées, entre autres, de la secousse provoquée par la parution, il y a plus de quarante ans déjà, de *La structure des révolutions scientifiques* de Thomas Kuhn. L'influence de cet ouvrage difficile - parce qu'il analyse des épisodes complexes de l'histoire de la physique - fut immense. Si d'autres remises en cause de la conception ancienne de la science, qui fait du seul exercice de la rationalité le moteur de son développement, avaient déjà été exprimées, celle-ci eut un écho inouï, sans doute lié au contexte contestataire de la fin des années soixante, dont une des cibles fut le complexe science-État-armée-industrie. Par exemple, des sociologues des sciences d'inspiration marxiste comme Merton avaient déjà souligné l'importance décisive des facteurs extra-scientifiques, comme le jeu des relations de pouvoir entre chercheurs, sur le développement de l'activité scientifique. Cependant, depuis les années 1960, la critique des usages industriels et militaires des résultats scientifiques s'est étendue à l'activité scientifique tout entière, du moins aux États-Unis - d'où, entre autres conséquences, la « guerre des sciences » qui oppose les sciences dites « dures » aux études humanistes, et plus généralement aux « cultural studies ». Les combats sont plus politiques aux États-Unis qu'en France - la répartition des postes universitaires dépendant partiellement de leur issue, et la gauche intellectuelle faisant front presque tout entière contre les sciences dures -, mais y touchent moins le public non académique. En France, la polémique déclenchée par l'affaire Sokal eut des échos jusque dans les quotidiens, en raison du fait que ce sont surtout des auteurs français que Sokal et Bricmont mettent en cause. L'agitation provoquée par le canular de Sokal aviva des oppositions latentes, et contribua à la crispation que nous connaissons aujourd'hui : les pro- et les anti-Sokal se parlent rarement.

Des thématiques nouvelles

Si l'affaire Sokal a agi comme un révélateur d'oppositions tranchées, mais jusqu'alors plus ou moins bien dissimulées, entre différentes conceptions de

l'activité intellectuelle, elle n'a eu que peu d'effets sur la majorité des travaux en cours, car ils s'inscrivent pour la plupart dans le cadre de sous-disciplines restreintes, que ce soit en histoire ou en philosophie des sciences. Pour ce qui concerne l'histoire des sciences, on peut noter par exemple l'existence d'un vaste programme de recherche consacré à l'essor de ce que l'historien de la physique Norton Wise a appelé la « culture de la précision » dans la seconde moitié du XIXe siècle. Ces recherches analysent la façon dont les mesures de précision sont devenues une exigence commune de la pratique scientifique, d'abord en physique, puis dans les autres disciplines, ainsi que la diffusion de cette exigence dans la société tout entière.

D'autres thématiques peuvent être évoquées pour illustrer les enquêtes caractéristiques de la « nouvelle histoire des sciences », comme celle du rôle de l'autorité dans la production et la communication des connaissances scientifiques et dans l'établissement de consensus fixant l'acceptation de tel ou tel résultat dans la communauté concernée. Par exemple, les historiens des sciences ont montré l'influence importante des expériences réalisées en public aux XVIIIe et XIXe siècles et de la théâtralisation de l'activité scientifique que de telles mises en scène supposaient. On a peut-être aujourd'hui le sentiment que ce qui atteste, en droit, de la validité d'un résultat scientifique est l'acceptation de l'article dans lequel il est décrit dans une revue à comité de lecture, sans que le jugement de tiers doive intervenir. Les exemples analysés montrent que si la notion d'évaluation par les pairs, qui s'est mise en place au XVIIe siècle selon des modalités que nous serions peut-être enclins aujourd'hui à qualifier de partiellement non scientifiques (voir *Le Léviathan et la pompe à air* de Shapin et Schaffer), est déterminante, la capacité à réaliser une expérience devant le « grand public » n'était pas sans importance.

Un dernier type d'enquêtes peut être signalé, qui montre quelles ambitions motivent une partie des historiens des sciences d'aujourd'hui : il s'agit des recherches historiques qui prennent pour objet les traditions d'activité scientifique qui se sont développées hors du monde occidental. Allant délibérément à l'encontre du présupposé largement partagé selon lequel la seule science digne de ce nom est née en Europe à l'époque moderne, de même que les seules mathématiques dignes de ce nom sont nées en Grèce vers le IVe siècle avant JC, certains historiens des sciences cherchent à mettre en lumière les pratiques scientifiques à l'œuvre dans d'autres continents et à d'autres époques, forçant ainsi leurs lecteurs à remettre en cause leur notion même de science.

Un lecteur philosophe de formation qui se plongerait sans préparation particulière dans la vaste littérature des études sur les sciences serait sans doute surpris de n'y trouver aucun des thèmes philosophiques qu'il pense peut-être attachés à tout regard critique sur le développement scientifique.

Ces thèmes sont pourtant présents, implicitement, dans les prises de positions souvent ininterrogées des historiens concernés : ainsi certains sont-ils convaincus de la nécessité de lutter contre une idéologie scientiste qui dévoie selon eux notre rapport aux pratiques scientifiques, ou encore de la nécessité de considérer l'activité scientifique comme une activité humaine parmi d'autres, en refusant par principe de lui reconnaître toute supériorité en matière de rationalité.

Les évolutions de la philosophie des sciences

À l'inverse, la philosophie des sciences est de moins en moins conçue comme devant être avant tout historique. Une partie de l'héritage du Cercle de Vienne, prônant l'étude anhistorique et normative des sciences et leur unification, a été remise en cause, d'une part par la critique kuhnienne, et d'autre part par des développements internes - on peut citer en exemple la prise de conscience progressive des ambiguïtés des deux oppositions fondamentales sur lesquelles repose cet héritage, celle entre propositions analytique et synthétique, et celle entre termes théoriques et termes d'observation. Ainsi, la pratique non historisante de la philosophie des sciences ne peut-elle plus être assimilée à la défense sans nuance des thèses de Carnap, qui sont à la vérité moins caricaturales qu'on le dit souvent. Cela ne signifie cependant pas que les philosophes des sciences renient aujourd'hui ce qui avait constitué l'une des principales valeurs méthodologiques des membres du cercle de Vienne, à savoir l'exigence d'analyse de théories scientifiques vivantes et des problèmes philosophiques qu'elles posent éventuellement.

Après être passée par une phase fortement influencée par la logique, l'analyse philosophique des théories scientifiques a connu dans les années 1960-1970 un « tournant sémantique », et engage aujourd'hui un « tournant cognitif ». Sous l'influence de Carnap, Reichenbach ou Hempel, les philosophes des sciences des années 1950 avaient cherché à dégager la structure logique des théories scientifiques. Par exemple, ils avaient cherché quels étaient leurs concepts primitifs, non définis, et leurs axiomes, afin de les séparer rigoureusement de leurs conséquences ou théorèmes. Les outils de la logique moderne, appliqués à l'analyse des théories scientifiques, permettent en effet de reconstruire des hiérarchies conceptuelles dont les scientifiques eux-mêmes ne sont pas toujours conscients, et parfois de déterminer avec précision quelles conséquences découlent de telle ou telle version d'une théorie. Ainsi les différentes axiomatisations de la mécanique newtonienne qui ont été proposées dans cet esprit permettent-elles par exemple d'établir quelles versions de cette théorie ont réellement pour conséquence le déterminisme. Cette analyse logique des théories

scientifiques considérées comme des ensembles d'énoncés permet donc parfois d'apporter des réponses claires à des questions anciennes en séparant rigoureusement ce qui relève des conséquences de la théorie de ce qui est projeté sur elles par tel ou tel contexte culturel. Dans un autre, domaine, les tentatives d'axiomatisation de la théorie de l'évolution, qui ne font toujours pas l'objet d'un consensus aujourd'hui, sont le fait de biologistes tout autant que de philosophes, car elles offrent un cadre de discussion particulièrement clair pour décider de la question de savoir quels concepts de cette théorie sont premiers.

Sous l'influence de Patrick Suppes, de Bas van Fraassen et d'autres promoteurs de l'analyse sémantique des théories scientifiques, les philosophes des sciences se sont ensuite tournés vers les modèles qui donnent sens à ces théories, considérant que la structure d'ensembles d'énoncés envisagés sous l'aspect des seuls rapports logiques, en faisant abstraction de leur sens, ne suffit pas à en révéler toute la richesse. Au sens technique du terme, un modèle est un ensemble d'objets qui rend vrai un système d'énoncés. Ces objets peuvent être des structures mathématiques, mais aussi le monde lui-même que les théories scientifiques cherchent à décrire et à expliquer, ou du moins certaines parties du monde. En faisant porter leur attention sur les modèles, ces philosophes ont souligné l'importance de toute une série de processus épistémiques différenciés partant de la production ou de l'observation d'un phénomène et aboutissant, dans le meilleur des cas, à sa représentation théorique. Ils ont cherché à montrer quels rôles l'utilisation des mathématiques, comme outils de représentation, jouent dans chacun de ces processus.

Aujourd'hui, des philosophes comme Ronald Giere ou Paul Thagard se tournent vers les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans les processus de constitution des représentations théoriques. Ainsi reprennent-ils par exemple, à la lumière des importants résultats obtenus en sciences cognitives, des débats déjà anciens sur le rôle des métaphores et des analogies dans l'activité scientifique. Dans les enquêtes de ce type, qui sont volontiers empiriques, l'histoire des sciences sert de terrain d'expérience. On devine que la résolution de délicates questions méthodologiques est au programme des acteurs du tournant cognitif.

La philosophie des sciences, dont les exemples qui précèdent ne prétendent en aucun cas donner un panorama exhaustif, est aujourd'hui très spécialisée, tant dans ses aspects généralistes concernant par exemple le rôle de l'induction, la causalité, la notion de loi de la nature, que lorsqu'elle se penche sur des disciplines particulières et réfléchit sur les contraintes que les théories actuelles imposent aux notions d'espace, de cause ou de vivant. Les philosophes des sciences ont pris acte des bouleversements introduits par les études sur la science - ils peuvent désormais s'appuyer sur des études de

cas plus riches -, mais leurs pratiques n'en ont pas été radicalement transformées. Les deux communautés des historiens et des philosophes des sciences se rencontrent de moins en moins, du moins dans le monde anglo-saxon. En France, le nombre des chercheurs concernés est si faible que les rencontres sont inévitables - et c'est à n'en pas douter une grande chance.

Au terme de ce bref aperçu d'une situation complexe, deux conclusions peuvent être tirées. L'une, pessimiste, est que la professionnalisation et la spécialisation grandissantes des acteurs de l'HPS rendent leurs ouvrages difficilement accessibles - mais c'est peut-être un signe de maturation. L'autre, plus optimiste, est que le savoir qui s'accumule dans ce domaine hétérogène est de plus en plus riche, et constitue une aide précieuse pour mieux comprendre l'activité scientifique.

BIBLIOGRAPHIE

N.B. : La bibliographie présentée ici est volontairement réduite à quelques titres. *Côté Philo* tient à la disposition de ses lecteurs une bibliographie commentée plus étendue, réalisée par l'auteur.

- Barberousse, M. Kistler et P. Ludwig (2000) *La philosophie des sciences au XXe siècle*, Paris, Flammarion, Champs Université
- Hacking (2000) *The Social Construction of What ?*, Harvard University Press, traduction française : *La construction sociale de quoi ?*
- D. Pestre (1995) « Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Nouvelles définitions, nouveaux objets, nouvelles pratiques », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 3, pp. 487-522
- S. Shapin et S. Schaffer (1993) *Le Léviathan et la pompe à air. Hobbes et Boyle entre science et politique* (traduction de l'anglais), Paris, La Découverte

© Côté Philo

Lectures

Patrick Rayou :

« La Dissert de philo », sociologie d'une épreuve scolaire,

Presses Universitaires de Rennes, 2002

par Serge Cospérec

Un exercice classique dans le lycée de masse

Patrick Rayou part d'un constat bien connu : l'ambition philosophique est celle d'une pensée critique et autonome, or la plupart des dissertations sont « des écrits peu problématiques et conventionnels » témoignant du « douloureux et criant écart » entre ce qui est idéalement attendu des élèves et « la piètre réalité » de leurs « performances effectives ». D'où cette question : pourquoi les élèves remettent-ils des copies si éloignées des attentes et reflétant si peu ce qu'ils pensent ?

Les explications habituelles par les carences des élèves (leur inculture ou leur manque de maîtrise de la langue), par l'inadéquation des pratiques d'enseignement (qu'il faudrait alors renouveler), ou par le handicap socio-culturel, sont insuffisantes car toutes ignorent un terme essentiel : « l'expérience scolaire des élèves dans le lycée de masse ». Le travail de Rayou s'inscrit en effet dans cette récente série d'études sociologiques sur « le lycée de masse » comme étant le lieu où on apprend et surtout un lieu de la socialisation. Il montre comment cette socialisation est constitutive d'une « expérience lycéenne » contredisant violemment le type d'engagement intellectuel requis par la philosophie et comment les élèves tentent de surmonter ces contradictions en ayant recours à des stratégies éprouvées (« le métier d'élève ») qui expliqueraient *in fine* la banalité et les défauts récurrents de leurs copies. Car les copies présentent « un caractère étrangement composite » qui résulte de l'interaction complexe entre l'élève, le groupe des « pairs », l'institution et le professeur. La dissertation ne serait donc que « la résultante du croisement de la logique de chacun des différents acteurs de sa production » et « le produit des contraintes pesant sur le lycée de masse ». Rayou s'est donc intéressé aux « acteurs » (surtout les élèves), il nous fait pénétrer dans la « boîte noire » : comment font-ils une dissert ? comment comprennent-ils les consignes ? Pourquoi les détournent-ils volontairement ou involontairement ? A quoi correspondent ces routines repérables dans la grande masse des copies ? Et quel est le rôle exact de « l'expérience lycéenne » dans tout cela ?

La copie médiocre : un compromis.

La première partie du livre (*les copies et leur monde*) s'attache, à travers un corpus significatif de copies, à repérer « les déviations récurrentes » ; on y reconnaît les traits désespérants de la copie conventionnelle, celle qui mime la démarche philosophique sans vraiment y rentrer : construction formelle, rigueur apparente, présence d'éléments de cours attestant d'un certain travail, etc. ; copie qui obtient malgré tout une note moyenne.

L'analyse minutieuse des déviations ou « impuretés » est conduite à partir des critères « particulièrement structurants en philosophie » (l'énonciation, l'utilisation des ressources, la mise en forme de la pensée). Le sens de chacun d'eux est d'abord exposé. Puis, à travers l'étude des copies, on voit comment les exigences, tout en étant connues, sont en apparence respectées mais en réalité détournées et parfois perverties jusqu'à l'absurdité (multiplication des définitions inutiles, usage de citations à simple effet de légitimation, etc.). Par exemple, l'énonciation : si la consigne d'écriture impersonnelle (le « Je » ne doit pas se réduire à la simple « opinion ») est en général observée, c'est de façon formelle car au lieu de s'élever à un « Je » universel (un sujet épistémique) qui n'efface pas complètement le « Je » singulier et empirique (la réflexion devant s'enraciner dans démarche « personnelle »), l'élève disparaît derrière une multiplicité de points de vue successifs qui évite toute implication personnelle ; il affiche cette prudente neutralité qui, se refusant à conclure, désespère les professeurs. La récurrence de ces « impuretés » est si frappante qu'il faut y voir des « perspectives », c'est-à-dire de façons de faire communes qui ont la validité de ce que « tout le monde sait » et de ce que « tout le monde fait ». Les élèves utilisent manifestement des procédures rhétoriques, élaborées à partir de leur expérience scolaire, afin de satisfaire a minima aux attentes ; procédures, d'autant plus légitimes à leurs yeux qu'elles réussissent, au moins partiellement, à « assurer la note » car même si elles exposent à la très vive critique des correcteurs (la sévérité de leurs annotations en témoigne), ils sont bien obligés de ne pas mettre une note trop basse à ce qui finit par représenter la « copie moyenne ». La dissertation est donc le produit d'une transaction complexe que personne ne contrôle entièrement.

L'authenticité introuvable

La 2ème partie (*Le métier de dissertateur*) permet de comprendre les raisons des constats précédents grâce à l'analyse du processus de fabrication d'une dissertation. S'il est toujours un peu rude de lire comment les élèves emploient beaucoup d'énergie - mais par la force des choses - à contourner ou à détourner les attentes, l'enquête faite par P. Rayou, permet de saisir la

cohérence de leur attitude et le rôle crucial de « l'expérience lycéenne ». Dans « le lycée de masse », le rapport aux savoirs est intellectuel mais aussi identitaire et social : il engage l'identité personnelle de l'élève, son identité scolaire (les effets hiérarchisant du classement) et son identité de pair parmi les pairs. L'expérience lycéenne comprend donc trois termes (l'Institution, le Soi, et le groupe des pairs) aux logiques potentiellement conflictuelles et qu'il s'agit d'harmoniser : comment éviter de perdre l'estime de soi par de mauvais résultats, ou celle des pairs, par une réussite scolaire évidente ? comment revendiquer son autonomie sans rompre ni avec l'institution ni avec les camarades ? Cette expérience repose sur la dissociation fondamentale de deux mondes : celui de l'institution, lieu de l'inauthenticité et de la contrainte, des conduites stratégiques de rentabilité scolaire, opposé à la « vraie vie » ; celui du groupe des pairs, lieu de l'épanouissement personnel, de l'authenticité, où l'on peut vraiment être soi-même, monde de la libre discussion et de l'égalité des personnes. Le « métier élève » consiste à en préserver l'équilibre et la séparation, à trouver les arrangements pour satisfaire aux exigences de l'institution (par une forme d'activité scolairement correcte) sans perdre l'estime de soi et celle des pairs. Quand la philo débarque, elle brouille les repères : voilà qu'une discipline promet un « savoir » permettant de se comprendre vraiment (et la vraie vie), qui encourage à s'éloigner du « scolaire », à « s'impliquer personnellement », qui paraît répondre à certaines préoccupations « existentielles » et offrir « la possibilité tellement recherchée d'exprimer enfin l'originalité de sa pensée et de sa personne ». Bien que jugée très difficile, la philo jouit donc d'un préjugé favorable. Mais la déception est rapide car l'antinomie entre l'expérience lycéenne et le type d'engagement intellectuel requis par la philo paraît indépassable : la philo exige un engagement authentique de soi (que les lycéens ne pratiquent ordinairement qu'entre eux) passant par la médiation scolaire (synonyme de fausseté, d'artificialité, d'inauthenticité) de la culture et des savoirs ; elle exige qu'ils expriment leurs pensées mais dans la forme scolaire d'un écrit artificiel et contraint (la dissertation) alors que le mode spontané de l'expression de soi et des « vrais échanges » est plutôt l'oral. La philo soumet l'élève à des injonctions contradictoires : être soi mais dans une forme inauthentique, notée et sanctionnée ; s'élever à « Je » universel et rationnel alors que du point de vue de « l'authenticité », c'est moins la vérité qui compte que la force et la sincérité des convictions ; se servir des philosophes, c'est-à-dire d'une médiation qui ne peut qu'altérer la pensée « personnelle » en raison du principe affirmé de « l'insubstituabilité des personnes ». L'injonction du « penser par soi-même » devient mystérieuse car si le monde juvénile cultive bien la valeur de l'autonomie, c'est en un sens exclusivement subjectiviste et égocentrique.

Après les premiers échecs, les exigences intellectuelles de la philo et la prise de risque semblent disproportionnées au vu des résultats : jouer le jeu conduit souvent à une note humiliante (alors qu'on a engagé sa personne !) et peut menacer la cohésion du groupe (car si la philo évalue des qualités « personnelles », la hiérarchisation scolaire envahit brutalement le monde juvénile). Très vite, on rétablit les frontières si dangereusement brouillées. C'est le retour du métier et l'apprentissage des routines de « l'élève dissertateur » pour « faire face » sans prendre de risque : on s'engage, mais de façon très limitée, tout en recourant aux procédures qui « assurent la note ». D'où ces copies très « conventionnelles » ; la dissertation n'est plus qu'un « apprentissage de l'insincérité » récompensant ceux qui savent en jouer le jeu et sanctionnant ceux qui naïvement expriment leurs pensées.

Une clarification indispensable

Qu'en conclure ? C'est ici que l'ouvrage s'arrête ? à le suivre il est difficile d'échapper au sentiment d'un certain fatalisme car il faudra toujours compter avec cette « expérience lycéenne » (elle relève d'un fait social durable) qui est antinomique du type d'engagement exigé en philo. Si la didactique n'y peut rien et si les normes de l'enseignement philosophique sont légitimes (comment renoncer à l'idée que la pensée doit s'émanciper de ses adhésions spontanées ?), alors, que faire ? Faut-il interroger la pertinence de la forme scolaire ? Par exemple, le refrain du « penser par soi-même » ne conduit-il pas à cette implication subjective spontanée et pathétiquement personnalisée des élèves, préjudiciable à toute distance critique parce qu'elle rencontre de façon désastreuse l'éthique de l'authenticité et la rhétorique de l'expressivité constitutives du monde juvénile ? L'idée que tout un chacun peut philosopher immédiatement, en vertu d'un mystérieux spontanéisme spéculatif ne renforce-t-elle pas cet obstacle ? N'est-ce pas la forme scolaire qui est à repenser pour qu'elle paraisse moins extérieure, moins artificielle, et que le rôle et la médiation des savoirs, dans le développement intellectuel personnel, soit mieux compris des élèves ?

© Côté Philo

Lecture

Un canular anthropologique

Steven Pinker, *L'Instinct du langage*, Odile Jacob, 1999

par Gérard Chomienne

Que reste-t-il d'un cours de philo, vingt ans après la terminale ? Ce qui m'a amené à me poser à nouveau cette question, ce sont ces lignes de Steven Pinker, dans le chapitre trois de son passionnant *L'instinct du langage* : " Ceux qui n'ont gardé qu'un petit vernis de leurs études universitaires peuvent au moins débiter ces factoides : que les langues découpent le spectre à des endroits différents pour nommer les couleurs, que le concept du temps est fondamentalement différent chez les Hopis, et que les Eskimos disposent de plusieurs douzaines de mots pour désigner la neige. Cette théorie a une lourde implication : les catégories de base de la réalité seraient imposées par notre culture. "

J'avais bien sûr reconnu la fameuse hypothèse Sapir-Whorf qui fit, des années durant, les beaux jours de mon cours sur le langage. J'avais fait lire en classe ce texte de Sapir :

" Les êtres humains [...] sont en grande partie conditionnés par la langue particulière qui est devenue le moyen d'expression de leur société. [...] Pour une bonne part, la manière dont nous accueillons le témoignage de nos sens (vue, ouïe, etc.) est déterminé par les habitudes linguistiques de notre milieu, lequel nous prédispose à un certain type d'interprétation. "
(1929)

J'avais souvent commenté cet extrait de Whorf son continuateur :

" Nous disséquons la nature selon les lignes tracées par notre langue d'origine ...[...] ; le monde se présente dans un flux kaléidoscopique d'impressions qui doivent être organisées par notre pensée - et cela signifie surtout par le système linguistique qui est présent dans notre pensée... "

Ce manifeste du relativisme linguistique était à mes yeux un puissant antidote au réalisme naïf des élèves. En bousculant les préjugés ethnocentristes, j'étais bien dans mon rôle. A condition toutefois que les données empiriques produites pour étayer ce relativisme linguistique fussent solidement établies.

Le cheval de bataille du relativisme sapiro-whorfien concerne l'influence supposée de la langue sur la perception des couleurs. Whorf affirme que chaque langue découpe à sa façon des plages discontinues dans le spectre lumineux en lui-même parfaitement continu. Ainsi, selon que l'on parle navajo, latin ou russe, on ne percevrait pas les mêmes différences de couleurs. L'argument va loin : les catégories de langue déterminent jusqu'à la perception colorée du monde. Par conséquent, si dans ce qu'il semble avoir de plus immédiatement sensible, le monde est informé selon les particularités de chaque langue, il devrait en aller de même pour notre appréhension du temps, de la causalité, de l'éthique, etc.

Le malheur est que, objecte Pinker, si pour les physiiciens les démarcations entre les couleurs n'ont aucun fondement, ce n'est pas le cas pour les physiologistes. " Les yeux n'indiquent pas la longueur d'onde comme un thermomètre indique la température. Ils contiennent trois sortes de cônes, chacun pourvu d'un pigment différent. Ces pigments sont connectés à des neurones de façon que ceux-ci répondent de façon optimale à des taches rouges sur fond vert, ou bleu sur du jaune, ou noir sur du blanc. Quelle que puisse être l'influence de la langue, il semblerait absurde à un physiologiste d'imaginer qu'elle puisse descendre dans la rétine et reconnecter les cellules ganglionnaires ".

Effectivement les langues diffèrent dans l'éventail des couleurs qu'elles nomment. Mais pas de façon aléatoire. Se référant aux résultats du travail des linguistes Kay et Berlin portant sur l'examen d'une centaine de langues, Pinker note ceci : " Les langues sont organisées un peu comme la ligne de produits d'un fabricant de crayons de couleurs, les plus recherchées ajoutant des couleurs aux plus élémentaires. Si une langue n'a que deux mots pour désigner les couleurs, c'est pour le noir et le blanc (qui en général représentent aussi respectivement le foncé et le clair). S'il y en a trois, c'est pour le noir, le blanc et le rouge. S'il y en a quatre, c'est pour le noir, le blanc, le rouge et, soit le jaune, soit le vert. Avec cinq on ajoute et le jaune et le vert ; avec six, le bleu, sept le brun ; plus de sept, le rose, le violet, l'orange ou le gris. " Adieu, veau (blanc), vache (noire), cochon (rose), couvée ! Si j'avais aujourd'hui à exposer la thèse du relativisme linguistique, il me faudrait chercher des faits plus consistants.

Mais Whorf avance un deuxième argument : l'absence supposée de déterminations temporelles dans la langue des Hopis. Or, dit Pinker, il n'est pas difficile de constater que cette langue possède bien des expressions pour exprimer les jours, les mois, les saisons, des mots comme " ancien ", " rapide ", " longtemps ". Les Hopis savent d'ailleurs dater des événements à l'aide de calendriers faits de ficelles à nœuds et de bâtons à encoches.

Si les Hopis sont en droit de considérer comme diffamatoire l'affirmation de leur infirmité temporelle, en revanche les Eskimos doivent à Whorf une solide réputation : celle du vocabulaire le plus étendu pour désigner la neige. Hélas, il s'agit ici selon Pinker d'un des plus extraordinaires canulars anthropologiques : " Contrairement à la croyance populaire, les Eskimos n'ont pas plus de mots pour la neige que les anglophones. Ils n'ont pas quatre cents mots pour la neige, comme cela a été écrit, ni deux cents, ni cent, ni quarante-huit, pas même neuf. Un dictionnaire fixe ce nombre à deux. En comptant généreusement les experts peuvent arriver à environ une douzaine. Avec les mêmes normes, nous ne serions pas loin derrière avec neige, verglas, neige fondue, blizzard, avalanche, grêle, congère, poudreuse... "

Les conditions élémentaires d'une sérieuse enquête empirique ne semblaient pas remplies. " Whorf, écrit Pinker, cite de nombreux exemples [...] tirés des langues indiennes d'Amérique. En apache, l'équivalent de *Le bateau est tiré sur la plage* est : « Il est sur la plage, le nez vers l'avant », comme le résultat d'un mouvement de canoë. *Il invite des gens à la fête* devient : " Il, ou quelqu'un, cherche des mangeurs de nourriture cuite " [...]

Assurément, ajoute Pinker, tout cela est radicalement différent de notre façon de parler. Mais comment savons-nous que c'est radicalement différent de notre façon de penser ? [...] Tout d'abord, Whorf n'a réellement étudié aucun Apache ; il n'est même pas sûr qu'il en ait jamais rencontré un seul. "

Et Steven Pinker conclut ainsi :

" ses affirmations sur la psychologie apache sont entièrement fondées sur la grammaire apache - ce qui fait que son raisonnement tourne en rond : les Apaches parlent différemment, ils doivent donc penser différemment. Comment sait-on qu'ils pensent différemment ? Il n'y a qu'à écouter comment ils parlent ! "

© Côté Philo

Dossier : La question des programmes

Programmes : la réforme impossible ?

Nous présentons dans ce premier numéro un dossier sur la difficile, - ou ne faut-il pas dire l'impossible -, réforme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des lycées. Ce sont maintenant quinze années de péripéties, de brouilles, de querelles et d'invectives parfois violentes, qui amènent une partie grandissante de la profession à un sentiment de grande lassitude, exprimant le désir qu'on en finisse et que chacun puisse enfin travailler tranquillement dans ses classes avec ses élèves dans un semblant de paix retrouvées. Dans le même temps, cette agitation et les formes parfois extrêmes et grandiloquentes qu'elle a pu prendre, cette incapacité de la profession à se réformer, inquiètent et irritent ceux qui à des titres divers, à commencer par les parents d'élèves, attendent de l'enseignement de la philosophie une évolution sérieuse et responsable.

Pourquoi revenir encore une fois sur ces péripéties, au risque d'en rajouter à cette lassitude et à cette irritation ?

Nous avons choisi de courir ce risque : si l'enseignement de la philosophie doit continuer de tenir une place importante dans la formation des élèves, et aujourd'hui d'une proportion incomparablement plus importante que jadis, il est essentiel que chacun puisse disposer d'éléments qui éclairent la situation présente, pour être à même de comprendre la nature et l'histoire de cet enlisement.

Pour cela, nous avons choisi trois perspectives :

Tout d'abord la présentation des éléments de ce dossier : les cinq projets de réforme qui se sont succédés en quinze ans.

Ensuite, le retour sur le premier épisode de cette histoire, le "Rapport Bouveresse-Derrida", nous a paru doublement éclairant. D'une part, le récit de l'opposition à laquelle il s'est heurté, de la façon dont le débat a été confisqué, la réflexion collective interdite, nous ramène à notre présent le plus immédiat. D'autre part, ce rapport est aujourd'hui à la fois ignoré et

introuvable. Nous en présentons des extraits, convaincus que ses analyses et ses propositions sont maintenant encore du plus vif intérêt.

Enfin, à l'autre bout de cette histoire, nous publions une analyse du dernier projet, que l'on retiendra peut-être un jour sous le nom de "Fichant 2" : celui-ci se veut être un texte de compromis permettant de sortir de la crise. Il n'est qu'une fausse fenêtre, proposant les aspects les plus rétrogrades du programme de 1973.

Ce dossier sera peut-être perçu comme un retour sur les ombres et les spectres qui longtemps encore risquent de hanter la profession. Il sera aussi, nous l'espérons une pièce dans le débat permettant la construction d'une réflexion collective.

A chacun de la poursuivre...

© Côté Philo

La question des programmes

Programmes de philo : 15 ans de projets par Gérard Chomienne

Depuis 1989, pas moins de cinq projets différents de réforme des programmes de philosophie en terminale ont été proposés. Tous étaient confrontés au même problème : peut-on déterminer le contenu du programme sans brider la nécessaire liberté du professeur ? Quel sort ces cinq projets ont-ils fait à cette double exigence de détermination et de liberté ?

Les projets Lucien-Dagognet (1998) et Fichant I (2002) : Des exigences inconciliables

Pour deux de ces projets, ces deux exigences sont inconciliables.

C'était l'option adoptée par le projet Lucien-Dagognet (1998), clairement assumée en ces termes : « l'étude des notions est toujours déterminée par les problèmes philosophiques qu'élabore la réflexion dans les différents champs de questionnement : anthropologique, psychologique, moral, social, économique, politique, religieux, logique, mathématique, scientifique, technique, symbolique, esthétique, métaphysique, philosophique. Le choix et la formulation de ces problèmes, ainsi que la construction de son cours, relèvent de la responsabilité du professeur. C'est pourquoi les notions sont présentées selon l'ordre alphabétique. »

C'était également le cas pour récent et premier projet Fichant (2002) qui laissait à chaque professeur la liberté de choisir à son gré les questions qu'il entend traiter devant ses élèves, le programme se réduisant alors, comme celui qui était en vigueur depuis 1973, à une simple liste de notions.

Nous nous intéresserons davantage aux trois projets qui ont affronté la difficulté de concilier la nécessaire liberté du professeur et la nécessaire détermination qui s'impose à tout programme scolaire. C'est pourquoi nous examinerons les différents modes de détermination que ces projets ont adoptés.

Les propositions Derrida-Bouveresse (1989) : pour un programme de questions

Les propositions élaborées en 1989 par la commission Derrida-Bouveresse ont fait le choix radical d'inscrire au cœur du programme une série de questions. Ce choix reposait sur une analyse des médiocres résultats de notre enseignement tel qu'on peut l'observer dans les performances des candidats au baccalauréat.

« Si la grande majorité des copies de « bac » ne satisfait pas aujourd'hui à des exigences philosophiques minimales, c'est principalement parce que les élèves, ayant dû tout prévoir, n'ont rien pu préparer, et manquant généralement des connaissances de base sur les questions qui leurs sont posées et de la familiarité la plus élémentaire avec les problèmes donnés, ne comprennent pas ce qu'on leur demande, et n'ont de toute façon pas les outils théoriques pour y répondre. »

C'est pourquoi, à côté du maintien d'un programme général défini nationalement comportant « un ensemble de notions prises parmi les plus fondamentales de la tradition philosophique (par exemple la conscience, la vérité, la justice), ... significativement plus restreint que celui des programmes actuels (d'un tiers ou de moitié) », le proposition de la commission Derrida-Bouveresse prévoyait « un ensemble de notions méthodologiques correspondant à des outils fondamentaux de la réflexion théorique, qu'il s'agirait d'apprendre à manier correctement, plus encore qu'à définir hors de tout contexte (par exemple déduction, dialectique, analyse..) ».

Surtout, la commission proposait un programme spécial, défini annuellement au niveau de chaque Académie, comprenant :

- « deux ou trois problèmes philosophiques fondamentaux, formulés de manière très explicite, et étroitement reliés à une ou plusieurs notions du programme général ; Ces problèmes pourraient être des problèmes philosophiques classiques (ceux par exemple du rapport entre État et liberté, ou entre âme et corps), ou des problèmes liés à certaines interrogations contemporaines (l'évaluation de l'idée de progrès, par exemple, ou les questions philosophiques liées à la bioéthique). »
- « un à trois grands textes philosophiques, ou de portée philosophique incontestable, classiques ou du XX^e siècle, dont l'étude permettrait de nourrir la réflexion sur les problèmes en question. »

Les propositions Derrida-Bouveresse se heurtèrent non seulement à l'opposition des adversaires de toute détermination, mais aussi à celle des collègues qui estimaient qu'un programme de questions précises constituait un mode de détermination trop rigide pour le professeur et trop propice au bachotage pour les élèves. Elles se heurtaient aussi à la croyance selon laquelle tout programme philosophique était par essence un programme de notions, ce que dément d'ailleurs un simple examen des programmes antérieurs à 1973, dans lesquels figurent des questions (cf., les N.B. donnés en préambule des programmes de 1902, 1925 et 1960, ainsi que les « Questions complémentaires » du programme de 1925).

Soucieux de ne pas susciter une opposition irréductible, les auteurs de deux projets firent le choix de conserver un programme de notions assorti d'un principe de détermination.

Le projet Beyssade (1992-93) : notions et repères

Pour réduire l'indétermination inhérente à la sacro-sainte liste de notions, le projet Beyssade inscrivait dans un document d'accompagnement « *une liste de repères, indispensables aux élèves pour identifier les problèmes philosophiques qui leur sont soumis et élaborer eux-mêmes un discours consistant* »

Ces repères, nommés éléments de détermination dans la première version de 92, étaient de deux sortes : « *d'une part des distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont l'ignorance ou la représentation confuse font obstacle à la pratique d'une pensée rigoureuse* » (par exemple « légal et légitime, vouloir et désirer, la fin et les moyens »); « *d'autre part, des distinctions conceptuelles enracinées dans la tradition et constitutives d'une culture philosophique élémentaire* » (par exemple, « Droit naturel et droit positif », « Expliquer, comprendre, interpréter »)

Ces repères, ne constituant pas autant des chapitres de cours ne devaient être « ni attachés exclusivement à telle ou telle notion, ni porteurs d'une problématique singulière. L'ordre de leur présentation ici indiqué ne lie donc en rien le professeur qui pourra librement déterminer à quelle occasion il les fera rencontrer à ses élèves ».

Enfin, conscient de ce que la détermination la plus rigoureuse d'un programme resterait lettre morte si elle n'avait aucun effet sur la conception des sujets de bac, le projet Beyssade proposait une règle contraignante pour leur formation : « *tout sujet doit renvoyer explicitement à une notion (au moins) du programme, en contenant dans son libellé, le terme lui-même, un de ses dérivés ou un terme qui s'y rattache directement* ».

Le programme Renaut (2001) : notions associées et questions contemporaines

Ce programme, combine les deux principaux modes de détermination envisagés jusqu'ici. Il comporte deux parties, conçues ainsi dans sa rédaction initiale.

1° des notions mises en couples ou en série.

Le but est le suivant : « mieux maîtriser l'ampleur de ce que recouvre l'inscription d'une notion dans le programme ». « Ceci permet, en attirant l'attention sur la façon dont deux ou plusieurs notions s'articulent, se distinguent ou s'opposent, de ne pas laisser penser que la totalité de ce qui peut être subsumé sous une notion, au demeurant toujours polysémique, se trouve au programme de la classe de philosophie. Ces rapprochements permettent de délimiter des domaines de travail tout en laissant au professeur la responsabilité de déterminer son approche philosophique et pédagogique ».

La fonction « déterminante » des associations de notions prend deux formes : tantôt, en délimitant un domaine de réflexion (par exemple « le temps, l'existence, la mort » ou « le mythe, la science et la philosophie »), tantôt en délimitant un problème « à mon sens, « la conscience, l'inconscient, le sujet », « sciences de la nature et sciences humaines » ou « le devoir et le bonheur ».

En tous cas, la vertu la plus visible de ce mode de détermination tient à ce qu'il permet de repérer le domaine du hors programme. En effet, une règle de formation des sujets interdisait toute formulation qui ne se référerait qu'à une notion prise isolément, hors de sa relation avec la ou les notions qui lui sont associées. Ainsi, par exemple, le projet Renaut prévoyant initialement d'associer « histoire et progrès », tout sujet sur la connaissance historique était proscrit d'office.

2° des questions à ancrage contemporain.

Dans sa version originelle, le programme Renaut comprenait une courte liste de problématiques : « la maîtrise de la nature », « religion et modernité », « démocratie et droits de l'homme ». *« Les problématiques correspondent chacune à un ensemble structuré de questions fortement ancrées dans les traditions philosophiques, et qui témoignent d'une présence de la discipline dans le processus par lequel le monde contemporain prend conscience de lui-même et des interrogations qu'il suscite. »*

Cette liste de problématiques ne prescrivait aucun ordre de traitement, pourvu que « la formation des élèves à la réflexion critique n'omette pas de leur fournir les instruments notionnels et les éléments de culture

philosophique requis pour s'orienter dans ces problématiques ». A cette fin, les questions étaient assorties de quelques repères.

Le programme Renaut comprenait un dernier élément de détermination sous la forme d'un rappel des compétences exigibles au terme d'une année d'enseignement : construction d'une problématique à partir d'une notion, d'une question ou d'un texte, exposition impartiale d'une thèse, élaboration d'un concept ou d'une distinction conceptuelle, etc.

Il faut croire que ce double dispositif de détermination était trop audacieux puisque ce programme ne put être adopté qu'amputé de ce qui le rendait opérant. D'une part, une nouvelle rédaction de l'exposé des motifs autorisait le professeur à prendre chaque notion hors de toute association. D'autre part les questions à ancrage contemporain n'étaient conservées qu'à titre facultatif, assurance étant donné qu'aucun sujet de bac ne porterait sur elles.

Au terme de ce bref rappel historique, il reste que les discussions peinent à trancher sur la vertu déterminante de tel ou tel dispositif. Elles sont surdéterminées par des prises de position particulièrement tranchées sur la liberté philosophique, opposant celle-ci à la délimitation d'un programme scolaire.

Si l'on estime qu'aucune discipline, dès lors qu'elle est scolairement enseignée et qu'elle est l'objet d'une évaluation terminale, ne peut permettre à ceux qui ont en charge de l'enseigner de légiférer sur ce qu'il peuvent chacun enseigner, que les élèves doivent pouvoir composer sur ce qu'ils ont effectivement étudié pendant l'année, alors on ne peut dissimuler une nette préférence pour les projets constitués en tout ou en partie par des problèmes ou questions philosophiques clairement identifiables. Toutefois, si faute d'accord sur ce mode de détermination, un programme de notion est maintenu, il semble indispensable de l'assortir de repères précisément associés à chaque thème, et non renvoyés en une annexe inopérante, afin que soient délimités soit des domaines de réflexion, soit des types de problèmes.

La question des programmes

14 ans après, le rapport Bouveresse-Derrida n'a pas pris une ride par Henriette Saulnes¹

Les controverses autour des projets Renaut et Fichant qui occupent le devant de la scène depuis plus de 3 ans mettent aux prises deux conceptions différentes du programme de philosophie en terminale : faut-il ou non le déterminer ? faut-il qu'il explicite avec un minimum de précision les connaissances, la culture et les compétences que doivent acquérir les élèves ?

Cette exigence de déterminer le programme n'est pas une idée neuve : elle a été formulée pour la première fois avec netteté dans le rapport Bouveresse-Derrida, il y a maintenant 14 ans.

Étonnamment, ce rapport n'a jamais fait l'objet d'un débat sérieux et argumenté.

D'abord, le Ministre auquel il était destiné, Lionel Jospin, ne l'a jamais fait circuler. Aujourd'hui encore, le texte intégral n'est accessible que comme annexe d'un fort volume publié par Jacques Derrida en 1990 : *Du droit à la philosophie* (Éditions Galilée). Autant dire que l'immense majorité des professeurs de philosophie ne l'ont pas lu. Il est même probable que parmi ceux qui ont moins de 40 ans, une bonne partie ignorent jusqu'à son existence.

Ensuite, parce qu'un certain nombre de responsables de la profession, qui lui étaient hostiles ont tout fait pour qu'il soit discrédité, perçu comme une menace gravissime pour l'identité même de l'enseignement de la philosophie, et par conséquent rejeté avant même d'avoir été lu.

Une politique et un état des lieux

Rappelons quelques faits.

A la différence des groupes techniques ou d'experts qui lui ont succédé (Beysade 1991-1993, Lucien-Dagognet 1994-1997, Renaut 1999-2001 et Fichant depuis 2001), la commission Bouveresse-Derrida n'a jamais été

¹ Jean-Jacques Rosat est l'auteur de cet article publié sous le pseudonyme d'Henriette Saulnes.

chargée de rédiger des programmes. Le rapport qu'elle a remis en juin 1989 dresse, d'une part, un état des lieux sans complaisance de la philosophie au lycée - en mettant particulièrement l'accent sur les problèmes révélés par la correction des épreuves du baccalauréat et sur la situation critique dans les séries techniques -, et formule, d'autre part, le projet d'une nouvelle politique de la philosophie qui, pour le dire en mot, la désacralise : une politique qui en fasse non plus une discipline d'exception, auréolée de sa présence initiatique dans la seule terminale et de son refus de définir au bout du compte ce qu'elle enseigne, mais une discipline fondamentale qui assume, comme toutes les autres, non seulement la progressivité de son enseignement et de ses apprentissages, mais aussi son caractère scolaire et donc les règles d'un véritable programme.

Deux propositions, entre autres, découlent de ces analyses.

La première est de désenclaver l'enseignement de philosophie de la seule année de terminale (qui est de surcroît une année d'examen) en instaurant un véritable cycle d'enseignement : initiation en première, formation en terminale, approfondissement dans l'enseignement supérieur. A cet égard, la mesure phare est l'introduction en première d'un enseignement de philosophie articulé aux autres disciplines - sciences exactes, sciences humaines, lettres et langues - : la philosophie n'est plus pensée comme couronnement ou comme récapitulation réfléchissante des études, mais comme accompagnement des autres disciplines et lieu de leur mise en relation, devant aider l'élève à donner un sens, une unité et une dimension critique à sa culture à mesure qu'il l'acquiert.

La seconde proposition est de modifier profondément la structure du programme en articulant notions, distinctions conceptuelles et problèmes de façon à être certain que l'élève, à l'examen, ne sera évalué qu'à partir de ce qu'il a pu effectivement apprendre en classe ; faute de quoi, ce sont les capacités acquises à l'extérieur de l'école qui deviennent déterminantes, capacités dont chacun sait qu'elles ne sont pas les mieux partagées socialement. (La commission Bouveresse-Derrida, précisons-le, était en réalité la branche « philosophie » d'une commission plus vaste, présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, et chargée de concevoir les principes d'une réforme globale de l'enseignement au lycée qui assure les conditions effectives de sa démocratisation.) Les modifications proposées aussi bien pour les programmes que pour le déroulement du bac sont exposées dans leur détail dans ce même numéro de *Côté philo* (voir *Les projets de programme depuis 15 ans*). On peut évidemment discuter de leur pertinence, mais l'exigence pédagogique et démocratique qui les sous-tend est sans équivoque.

Le débat n'a pas eu lieu

Quelques mois plus tard, alors que le ministère n'a toujours rien fait pour rendre ce rapport public, commence à circuler une pétition : elle ne cite pas une seule ligne du rapport, elle ne mentionne qu'une partie des mesures proposées, sans faire état des arguments qui les justifient, mais elle appelle les professeurs de philosophie à s'y opposer. Cette pétition, qui finira par revendiquer 1500 signatures, émane d'un Collectif pour l'Enseignement philosophique, créé pour la circonstance et animé par Françoise Raffin et Henri Pena-Ruiz. Après 10 ans d'inactivité complète ou d'hibernation totale, le même collectif, avec les mêmes responsables, resurgira soudain pour lancer contre le projet Renaut une pétition bâtie exactement sur le même modèle. Ce collectif, purement réactif, n'a jamais apporté à la réflexion collective des professeurs de philosophie la moindre suggestion nouvelle.

Comme le fait observer Derrida à l'époque, attaquer un rapport de ce genre, « c'est un peu comme si on lançait des invectives [et] invitait à descendre dans la rue contre une réflexion. Invectiver, dénoncer et faire signer une pétition là où il s'agit de discuter des propositions ou de faire des contre-propositions, être incapable de le lire et de reconnaître le statut d'un tel texte, c'est donner un exemple désastreux, qu'il s'agisse de philosophie ou de politique. » (*Libération*, 25-11-90)

Le climat devient vite violent et haineux, rendant impossible tout véritable débat. Certains membres de la Commission se font traiter de « collabos ». Au cours d'un débat au Collège international de philosophie, on leur demande combien ils ont été payés. Lors d'une séance de la Société française de philosophie, un inspecteur général honoraire les accuse de collusion avec un ministère qui, depuis 15 ans et quelles que soient les alternances politiques, aurait pour idée fixe de réduire ou de supprimer l'enseignement de la philosophie. Ce procédé est bien connu de ceux qui dénoncent aujourd'hui l'Acireph comme « une officine ministérielle » sous prétexte que certaines de ses analyses coïncident avec celles du Conseil National des Programmes. Ceci dit, il faudra bien un jour s'interroger sur les conditions culturelles et institutionnelles qui rendent possibles de telles réactions (on n'ose pas dire « arguments ») dans notre profession. Comment se fait-il qu'y soit immédiatement dénoncé comme traître tout professeur de philosophie qui ose être d'accord avec un ministre quand celui-ci estime, par exemple, que la démocratisation de l'enseignement exige qu'un programme, même de philosophie, prenne la forme d'un contrat clair avec l'élève ? Quelles idées de l'école, de la démocratie, de la république et de la philosophie circulent parmi nous pour que ces automatismes sectaires et ces amalgames de basse politique y aient cours ?

Quoi qu'il en soit, l'opération ne réussit que trop bien et le rapport fut enterré. Mais, comme on pouvait s'y attendre, le constat qu'il dressait et les questions qu'il soulevait font régulièrement retour chaque fois que la question des programmes revient sur le tapis. Comme si, empêchée d'être lucide sur elle-même, notre profession était condamnée depuis 14 ans à répéter névrotiquement cet épisode traumatique.

« Il vaut toujours mieux savoir... »

Nous publions ci-dessous un long extrait du rapport Bouveresse-Derrida où les auteurs justifient un de leurs principes : qu'il faut « spécifier d'une manière bien plus rigoureuse les exigences à l'égard des élèves ». On pourra faire sans peine deux constats.

1. Ce diagnostic n'a pas pris une ride : pas une phrase qui ne pourrait être écrite aujourd'hui. Les auteurs peuvent être satisfaits d'avoir vu juste. Mais nous devrions tout de même nous inquiéter de notre immobilisme.

2. Tous les arguments qu'on oppose aujourd'hui à l'exigence de détermination - entre autres, la prétendue opposition entre apprendre la philosophie et apprendre à philosopher, le spectre du bachotage et celui de la question de cours - sont discutés avec soin. Il est par exemple souligné que restituer et réutiliser intelligemment, c'est déjà penser. (Et que faisons d'autre à longueur de cours et de corrigés ?) Mais il semble que ces clarifications et ces nuances n'ont pas été lues puisque nous continuons de subir des discours manichéens qui ne voient d'alternative qu'entre le psittacisme et la génialité, entre la pensée sans rivage et le QCM.

Comme le faisait observer Derrida, contre ceux qui s'indignaient que le rapport propose qu'une partie de l'épreuve du bac porte sur des connaissances, « il vaut toujours mieux savoir qui est l'auteur du *Contrat Social* ou qui a parlé d'"attraction universelle" ! Cela vaut mieux en général, cela vaut mieux pour la philosophie. Il faut tout faire pour que cela se sache, sans chercher à ridiculiser cette exigence de savoir et sans tourner en dérision ceux qui la soutiennent. Il y a pour dispenser et vérifier ce savoir d'autres moyens que les "pense-bêtes" Qui a jamais appris le latin en apprenant les déclinaisons latines ? Mais il faut les connaître, en particulier si l'on veut apprendre à lire le latin et maintenir l'esprit critique dans la lecture des textes écrits en latin. Je ne sais pas ce que peut être un esprit critique allégué de savoir et qui s'exercerait sans savoir. » (*Ibid.*)

Si bien qu'on a envie de faire une proposition : et si nos formateurs d'IUFM donnaient ce rapport à lire et à discuter aux jeunes professeurs ?

Un extrait du rapport Bouveresse-Derrida

Spécifier d'une manière bien plus rigoureuse les exigences à l'égard des élèves.

"Le cours de philosophie est en particulier, doit être en tout cas, le lieu de l'apprentissage de l'exercice d'une pensée libre. C'est pourquoi les instructions qui régissent aujourd'hui l'enseignement de la philosophie donnent au professeur une entière liberté dans la manière de conduire son enseignement, pourvu que celui-ci soit authentiquement philosophique ; elles définissent en conséquence un programme de notions, conçues non comme les titres de chapitres successifs, mais comme des « directions dans lesquelles la recherche et la réflexion sont invitées à s'engager », l'étude des notions étant « toujours déterminée par des problèmes philosophiques dont le choix et la formulation sont laissés à l'initiative du professeur ». Les enseignants de philosophie sont tous très légitimement attachés à cette liberté, garante du caractère réellement philosophique de leur enseignement qui, s'il doit évidemment fournir de solides connaissances en matière d'histoire de la philosophie et de sciences humaines, ne saurait s'y réduire.

Cette conception, qui a trouvé son expression la plus claire et la plus ferme dans la réforme du programme de 1973, ne saurait à nos yeux être remise en cause.

Mais, tous les témoignages que nous avons réunis le montrent, l'application de cette conception, notamment au moment de l'épreuve du baccalauréat, conduit à une série de dérives, dont les effets négatifs se sont déjà fortement fait sentir dans les classes terminales, et qui risquent, à terme de déconsidérer et de remettre en cause l'enseignement de la philosophie au lycée.

Le souci légitime, autrement dit la bonne intention, d'échapper à la simple question de cours conduit :

- à ce que des questions d'une extrême diversité puissent être posées sans que les élèves aient eu matériellement la possibilité de s'y préparer efficacement ;
- à ce que le lien de ces questions avec le programme soit suffisamment oblique pour que les élèves soient contraints d'inventer de toute pièce le cadre même de leur réflexion, ce qu'on ne saurait raisonnablement exiger d'un élève moyen de terminale ;

- à ce que la formulation des questions elles-mêmes soit souvent si énigmatique que la plupart des élèves sont hors d'état d'identifier simplement le problème posé ;
- à ce que le sens philosophique des textes soumis au commentaire, indépendamment de tout contexte, de toute référence, de toute question (et souvent dans une langue qui, de fait, qu'on le veuille ou non, est difficilement accessible aux élèves actuels) soit rigoureusement hermétique à la plupart des candidats.

Bref, les conditions actuelles de l'épreuve du baccalauréat supposent de la part des élèves une capacité rhétorique et une culture générale largement supérieures à ce qui peut être raisonnablement demandé aux élèves de terminales. Plutôt le genre de dispositions qu'on exige traditionnellement des khâgneux.

Un tel fonctionnement est désastreux quand 40% des élèves d'une classe d'âge passent le bac. S'il devait se perpétuer quand 60 % ou 80 % y auront accès, il serait tout simplement suicidaire pour l'enseignement de la philosophie dans le secondaire.

Les conséquences de cette situation sont bien connues des professeurs :

- désarroi des élèves, sentiment d'impuissance et impression que l'épreuve de philosophie au bac est une « loterie » (voir « La loterie philosophique » dans *Le Monde de l'éducation*, avril 1989).
- découragement et forte dévalorisation de la philosophie dans les sections scientifiques notamment (pour ne pas parler du technique) ;
- bachotage des élèves les plus sérieux qui ont besoin de se rassurer et qui pour se préparer à l'impréparable voient dans les notions du programme, contrairement à son esprit, les têtes de chapitre d'un cours à remplir, puis se ruent sur toutes sortes de manuels ou fascicules de plus ou moins bonne qualité, qui tous traitent le programme chapitre par chapitre ;
- mise en difficulté des enseignants comme professeurs, partagés qu'ils sont entre le souci de former les élèves à la réflexion et les contraintes du bachotage ;
- mise en difficulté des enseignants comme correcteurs, puisque la plupart des copies ne satisfont ni aux exigences minimales de la dissertation ni à celle d'une devoir de philosophie ; la moyennes sont trop faibles (anormales pour un examen), et la notation devient passablement aléatoire. Il n'est pas normal que des élèves simplement moyens, ayant sérieusement travaillé, ne soient pas assurés d'obtenir une note avoisinant la moyenne.

Il est nécessaire que les instructions officielles déterminent avec une précision suffisante les compétences qu'on sera en droit d'exiger des élèves

à la sortie de terminale. S'il est vrai que tout enseignement philosophique doit contribuer à former les élèves à l'exercice d'une réflexion personnelle, on ne saurait pour autant les mettre en situation d'avoir à construire une problématique sur des questions avec lesquelles ils n'ont pas été directement familiarisés auparavant, ou avec lesquelles le cours suivi durant l'année n'a qu'un rapport oblique ; ni en situation d'avoir à proposer une réponse à un problème philosophique donné sans qu'on soit assuré qu'ils ont pu durant l'année étudier sérieusement des doctrines et des théories qui constituent des solutions appropriées à ce problème ; ni en situation d'avoir à entreprendre la reconstitution hypothétique de la pensée d'un philosophe qu'ils ne sont pas censés connaître à partir de vingt lignes coupées de tout contexte.

Un élève n'a pas à être original, ni à tirer de son propre fonds ce qu'on ne lui a jamais appris ; il n'est pas un philosophe en herbe ou en penseur en germe.

Savoir reconnaître dans un texte un problème philosophique déjà rencontré, pouvoir reproduire de manière pertinente des idées et des arguments préalablement étudiés, être capable d'établir un lien entre une idée philosophique connue et un exemple tiré de sa culture personnelle : ce sont là des capacités éminemment philosophiques, constitutives d'une aptitude à la réflexion, et en outre susceptibles d'être méthodiquement acquises et sérieusement évaluées.

A cet égard, la formule « apprendre à penser par soi-même » à quoi l'on résume souvent l'ambition de notre enseignement, est pour le moins ambiguë :

- son indétermination semble autoriser à poser toutes sortes de sujets auxquels les élèves n'ont pu être directement préparés et qui supposent de leur part bien autre chose qu'une application intelligente de connaissances acquises ;
- sa radicalité met les élèves devant une tâche impossible et produit un désarroi qui s'exprime aussi bien par la recherche de recettes que par le renoncement ;
- sa généralité, quoique justifiée à bien des égards, rend hasardeuses les tâches de correction et d'évaluation, et met fort mal à l'aise le professeur qui veut préparer sérieusement ses élèves aux épreuves de l'examen.

Quoiqu'on pense de la phrase kantienne selon laquelle on n'apprend pas la philosophie mais à philosopher, et quelle que soit l'interprétation qu'on en donne, cette formule ne peut servir à justifier la situation actuelle où, à traiter les élèves comme de petits philosophes, on finit par ne plus trouver de philosophie dans leurs travaux. Qu'on parle d'apprendre à philosopher ou d'apprendre la philosophie, il s'agit toujours d'apprendre et on doit donc

pouvoir déterminer avec une précision suffisante, comme dans toute autre discipline, les savoirs et les compétences exigibles.

Il est étrange à cet égard que l'épithète « scolaire », dans l'enseignement secondaire en général et dans celui de la philosophie en particulier, soit devenue systématiquement péjorative. La hantise du scolaire ne conduit-elle pas souvent à des sujets démesurément ambitieux et à des exigences insensées ?

Que la nature d'une épreuve d'examen ou que le travail remis par un élève soient « scolaires » n'est pas une qualité qui devrait conduire à les discréditer. Que demander à un examen sinon de permettre de contrôler qu'un certain nombre de connaissances et de compétences ont été acquises grâce à l'école, c'est-à-dire scolairement ? Que demander à un élève sinon qu'il soit en mesure de restituer correctement et d'utiliser intelligemment un certain nombre de connaissances et de modes de raisonnements scolairement assimilés ? Le mépris généralement affiché à l'égard des questions de cours ne se justifie nullement si par « question de cours » on entend non pas des incitations à réciter ce qui a été dit en cours, mais simplement des questions avec lesquelles on s'est familiarisé et à propos desquelles une réflexion a déjà été engagée.

Il convient, nous semble-t-il, de réhabiliter le « scolaire » qu'on ne saurait confondre avec le bachotage. Le bachotage, c'est l'accumulation superficielle et hâtive de connaissances destinées à faire illusion le jour de l'examen. L'apprentissage scolaire, c'est ce qui rend capable de reproduire et d'utiliser à bon escient des concepts et des distinctions qu'on n'a pas nécessairement inventés, de reconnaître des problèmes et des idées qu'on a déjà rencontrés. Si certains élèves sont de surcroît originaux, créatifs, cultivés et brillants, tant mieux. Mais un enseignement philosophique n'a pas à rougir d'être et de se reconnaître scolaire."

© Côté Philo

La question des programmes

Projet Fichant 2 : Un programme hors sujet par Gérard Chomienne

Le second projet Fichant doit être jugé à l'aune du cahier des charges qu'il devait remplir, à savoir, et selon les termes de la lettre de mission, " articuler, d'une part, la nécessaire détermination des programmes de philosophie en matière de savoirs à acquérir, d'autre part la non moins nécessaire liberté philosophique et pédagogique des professeurs de philosophie ".

Le projet Fichant 1 n'ayant satisfait en rien à la première de ces deux exigences, c'est là qu'on attendait la seconde tentative. Disons-le tout net, ce projet ne présente pas le plus petit commencement d'effort pour doter l'enseignement de la philosophie d'un programme clairement déterminé, prescrivant l'acquisition de connaissances aisément identifiables. Il propose rien de moins que le statu quo, c'est-à-dire en fait, par rapport aux tentatives faites depuis trois ans pour sortir de la crise que traverse notre enseignement, une véritable régression. Qu'on en juge.

Une présentation prometteuse

Dans le texte de présentation, le projet Fichant 2 énonce les objectifs que se doit d'afficher un programme scolaire digne de ce nom :

" Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves de chaque série. "

Mais comment indiquer clairement ces thèmes ? Comment délimiter ce champ ?

" Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement "

A ceux qui s'étonneraient de reconnaître la formule du programme de 73, pour s'en réjouir ou pour le déplorer, le texte de présentation tient un double discours.

Aux partisan d'un programme bien délimité, il promet :

" La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté ".

A l'égard de ceux qui refusent toute délimitation, il se fait rassurant :

" Elles [les notions] n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. "

Mais alors, quel rôle les notions jouent-elles au juste ?

" Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes. "

" Déterminer un cadre ", " l'apprentissage ", " l'acquisition de connaissances ", Diable ! Les auteurs du projet n'y vont pas de main morte. Pour un peu, on se croirait en présence d'un programme scolaire. Mais qu'on se rassure, dès qu'on aborde le titre 2 du projet, on comprend que la mise en œuvre du projet garantit intégralement le statu quo.

Les notions en deux colonnes, un simple artifice de présentation

La présentation du programme en deux colonnes se présente comme un progrès par rapport à l'ancienne présentation dans laquelle la division en trois parties ainsi que ses intitulés n'avaient pas de statut clairement défini. Le titre " L'homme et le monde ", par exemple, devait-il être compris comme une subdivision ou comme un couple de notions de plein droit ? Les exégètes en disputent encore. Avec ce projet, les choses semblent claires ; les intitulés de la première colonne délimitent cinq champs problématiques que viendront remplir les notions de la deuxième colonne.

" Dans toutes les séries, la liste des notions s'articule à partir de cinq champs de problèmes, eux-mêmes désignés par des notions, isolées ou couplées, qui orientent les directions fondamentales de la recherche. Ces cinq notions ou couples de notions occupent la première colonne des tableaux ci-dessous.

La deuxième colonne présente les principales notions, isolées ou couplées, dont le traitement permet de spécifier et de déterminer, par les relations qu'il établit entre elles, les problèmes correspondant à ces divers champs. "

On serait donc en droit de s'attendre à ce que ce dispositif à deux étages ait pour fonction de délimiter le champ problématique ouvert par les notions de deuxième rang. Ainsi serait mis fin à l'ambiguïté qui permettait jusqu'ici d'interroger, par exemple, la notion d'histoire aussi bien comme modalité de la pratique humaine (1e partie) que comme forme de la connaissance (2e partie).

Mais non ! La suite du texte rappelle fortement que toutes les notions, de première ou de deuxième colonne, permettent de formuler des problèmes,

puisque, comme le disait déjà le programme de 73, elles ne sont toujours pas, Dieu merci ! " des têtes de chapitres " .

" Les notions figurant dans l'une et l'autre colonne ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre."

Si, en inscrivant chaque notion sous un des cinq champs, les auteurs du projet avaient pour but de limiter le nombre de problèmes qu'on peut poser à son propos, il leur suffisait de l'écrire. Mais au lieu d'une prescription claire, le projet nous annonce que cette mise en relation ne vise qu'à faire apparaître " une priorité " dans l'ordre des problèmes possibles.

" La présentation de certaines notions en couple n'implique aucune orientation doctrinale définie. De même que la mise en correspondance des notions de la deuxième colonne à celles de la première, elle vise uniquement à définir une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler. "

Autrement dit ce dispositif ne vise en aucun cas à délimiter le programme, c'est-à-dire à exclure un certain nombre de sujets comme hors programme. Au lieu de tracer des limites claires et précises, permettant aux professeurs et aux élèves de savoir sans ambiguïté le champ couvert par le programme, le projet s'en tient à l'idée parfaitement obscure et confuse d' " ordre de priorité " .

Si, comme on pouvait l'espérer, le dispositif en deux colonnes n'était pas un simple artifice de présentation, l'inscription de la notion de " liberté ", par exemple, dans le champ de " la morale " aurait pour effet d'exclure le traitement des problèmes de la liberté en relation avec un autre champ, celui de " la société " notamment. Mais le texte du projet ne dit rien de tel. Au contraire, il laisse libre court à la créativité débridée des concepteurs de sujets de bac en suggérant qu'est recevable tout problème suscité par la mise en relation de n'importe quelle notion avec n'importe quelle autre.

" Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement. "

Rien dans ce projet n'interdira donc de poser à propos de la liberté, outre les problèmes que sa présence dans le champ " morale " suggère, ceux qui naissent de sa mise en relation avec des notions comme " l'État ", " l'histoire ", et pourquoi pas ? " l'existence " ou " l'inconscient " .

D'ailleurs, si ce programme possédait les vertus " déterminatives " qui manquaient à celui de 73, il ne tenait qu'à ses auteurs de présenter, à titre pédagogique, dans une annexe par exemple, une liste de sujets donnés au bac auparavant et maintenant irrecevables.

Décidément, la mise en colonnes des notions ne tient aucune des pieuses promesses de la présentation. Reste à examiner si l'introduction d'une troisième colonne de " repères " modifie la donne.

La liste des repères, un alibi.

L'introduction de " repères " conceptuels, est justifiée dans le projet par le souci " de préciser et d'enrichir " l'étude des notions.

" L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les élèves. "

Mais, cette concession est immédiatement démentie par l'indication du rôle purement symbolique qu'elles doivent jouer. En effet, la liste de repères n'a pas pour fonction de délimiter le champ des problèmes que les notions permettent de poser, mais seulement d'en guider " l'intelligence et le traitement ".

" Enfin, l'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites. "

Et pour écarter toute interprétation dans le sens d'un rôle déterminant de ces repères, il est précisé :

" ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ".

Leur caractère " transversal " les réduit au rang d'une sorte de glossaire de base, de lexique du jargon philosophique. Quant à ceux qui pourraient y voir au moins une invitation à définir systématiquement ces concepts, ils trouveront cette mise en garde : l'étude de ces repères " ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions ".

" Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux élèves. [...]Le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les élèves l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire un apprentissage mécanique de définitions. "

Enfin, s'il restait encore une chance que les élèves puissent prendre au sérieux les 77 repères de la troisième colonne, le projet l'écarte définitivement en annonçant :

" Les sujets donnés à l'épreuve écrite du baccalauréat porteront sur les notions (colonnes 1 et 2) et sur les problèmes qu'elles permettent de poser. [...] Ils ne prendront pas directement pour objet les distinctions figurant dans la liste des repères "

Alors, à quoi bon cette liste ? On ne lui voit à la rigueur qu'une fonction de rappel à l'égard de certains collègues très distraits qui vont découvrir en lisant ce projet que, depuis des années, ils avaient oublié d'évoquer dans leur cours la distinction entre " abstrait et concret ", " légal et légitime ", " obligation et contrainte ".

Un simple allègement du programme de 73 ?

Au moins, diront certains, ce projet représente-t-il un allègement sur lequel tout le monde est d'accord. C'est d'ailleurs ce que le texte revendique :

" Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. "

Malheureusement, la vérité oblige à dire que ce projet est nettement plus chargé que le programme actuellement en vigueur. En effet alors que le programme Renaut comporte pour la série littéraire 17 items (notions, couples et triades), le projet Fichant² en comporte 29 (6 couples et 23 notions).

Michel Fichant annonçait un texte de compromis. Il livre un projet violemment rétrograde. Et l'on ne voit pas la moindre marge de manœuvre lui permettant de trouver maintenant le compromis qu'il disait souhaitable.

Dans ces conditions, on ne voit pas comment le CNP, qui, à juste titre, n'avait pas de mots assez durs pour souligner l'indigence du projet Fichant¹, pourrait trouver dans cette deuxième mouture les apaisements réclamés.

On ne voit pas non plus comment notre Ministre pourrait voir dans ce projet l'illustration de la doctrine dont il se réclame : " mettre les savoirs au centre " puisque que, comme on l'a vu, ce programme néglige de définir clairement les connaissances philosophiques que nos élèves sont tenus d'acquérir.

Certes, le renvoi de ce projet repousserait à nouveau la solution d'une crise qui n'a que trop duré. Mais son adoption ne serait qu'un effet de la lassitude que tous ressentent. En effet, ce programme, ne résout aucun des graves problèmes que nous rencontrons aujourd'hui. Si pourtant ce projet devait prendre force de loi pour les années à venir, alors, il ne faut pas se le cacher, l'enseignement de la philosophie au lycée, et par conséquent notre profession, entrerait de façon irréversible dans la voie de son déclin et de sa disparition.

© Côté Philo

À l'étranger : L'Italie

L'enseignement de la philosophie en Italie

par Gérard Malkassian

On entend souvent dire que les professeurs de philosophie italiens du secondaire en auraient assez d'enseigner l'histoire de la philosophie et souhaiteraient voir leur enseignement se rapprocher du modèle français. Or, comme le montre Gérard MALKASSIAN, la réalité est plus complexe et, même s'il existe une certaine curiosité pour ce qui se fait en France en matière d'enseignement de la philosophie, les débats qui ont actuellement cours parmi nos collègues italiens s'inscrivent dans une histoire et un contexte qui leurs sont propres.

Une discipline scolaire ordinaire

L'Italie est le seul pays européen avec la France où la philosophie soit enseignée à une grande échelle dans le secondaire. Pourtant les professeurs de chacun de ces deux nations, voisines géographiquement et culturellement, ignorent les conditions de l'enseignement de leur discipline dans l'autre pays. L'admiration et la curiosité de nos collègues transalpins pour le modèle français se heurtent souvent à l'indifférence et à la morgue des Français.

Les différences entre l'enseignement italien de la philosophie et l'approche française sont, il est vrai, importantes : il ne s'adresse pas à tous, seulement aux élèves des lycées classiques, scientifiques et magistraux (ces derniers préparent les futurs enseignants du primaire) ; son objectif est plus modeste : compléter la culture générale d'élèves censés disposer d'un bagage humaniste conséquent.

La répartition des cours et les horaires sont également remarquables : sous le sceau de la progressivité, l'enseignement de philosophie est dispensé durant les trois dernières années du secondaire, de deux à trois heures par semaine. Pour cette raison, il concerne chaque année environ 500000 élèves. Le programme est constitué par l'histoire de la philosophie reposant sur un exposé de doctrines (de l'Antiquité et du Moyen Âge en seconde, des temps modernes en première et de l'époque contemporaine en terminale) associé à une faible part d'œuvres au choix.

Le cours est pour l'essentiel magistral, l'évaluation repose sur des interrogations orales puisque, jusqu'à une période récente, l'épreuve de philosophie au bac consistait en un oral. Depuis quelques années la philosophie est aussi présente dans la troisième épreuve écrite des sections concernées, qui est une épreuve pluridisciplinaire.

Les professeurs, environ 6000 comme en France, sont en général bidisciplinaires (avec l'histoire ou les sciences humaines) ; ils sont recrutés par un concours régional, validé par le Ministère central. Ce concours comporte des épreuves disciplinaires et didactiques.

Signalons enfin que le système éducatif étant beaucoup plus décentralisé qu'en France, la place de l'inspection est beaucoup moins marquée qu'en France - un seul inspecteur, général- et que l'essentiel du contrôle de la qualité des cours se fait au sein des équipes pédagogiques de chaque lycée d'autant que, depuis 1997, une petite partie des programmes est définie par le projet d'établissement.

Pour toutes ces raisons, l'enseignant de philosophie italien n'a ni les conditions ni le sentiment dominant d'une spécificité extraordinaire de sa discipline au sein de l'école.

Histoire de la philosophie ou histoire des problèmes ?

Si les lourdeurs institutionnelles sont très fortes - le programme officiel date de 1967...- et accentuées par l'instabilité politique, cet enseignement n'en traverse pas moins une période d'incertitude propice à une intense activité innovatrice. Depuis les années soixante et la remise en cause de la pertinence scolaire d'une discipline figée et répétitive au profit des sciences humaines, de nombreux efforts ont été effectués, de nombreuses recherches menées pour préserver cet enseignement en interrogeant ses présupposés, ses finalités et ses modalités.

Le témoin majeur de cette remise en cause salutaire est le rapport final de la commission « Brocca », du nom de la personne à laquelle le Ministère de l'Instruction avait confié la présidence. Publié en 1992, il propose 1) l'extension de l'enseignement de la philosophie à tous les élèves du général et du technique ; 2) une redéfinition des objectifs : contribuer à la formation du jugement critique des élèves dans une société pluraliste ; 3) de nouvelles orientations de programmes tournées non plus vers la seule connaissance des doctrines dans un cadre historiciste mais l'apprentissage des mécanismes de la réflexion à travers la lecture des auteurs classiques de la tradition et l'étude de problèmes inscrits dans un contexte toujours historique. Les élèves pourront ainsi aborder la « naissance de la philosophie en Grèce », la « rencontre avec les religions du livre », « humanisme et renaissance », « romantisme et idéalisme », l'« analyse des passions dans la

pensée moderne », la « seconde révolution scientifique : naissance de nouveaux modèles », « sociologie, science politique et théories du droit au 19ème et au 20ème siècle », l' « existentialisme » ou le « cercle de Vienne et la philosophie analytique », la « redécouverte de l'éthique ».

Plus que l'effet de l'influence de la France (vue comme un pays où l'enseignement dispensé est problématique), il faut y voir paradoxalement la réinvention d'une tradition italienne interrompue : celle inaugurée par Giovanni Gentile, bref ministre de l'instruction sous Mussolini de 1923 à 1924. Beaucoup d'enseignants italiens jugent son projet indépendant du contexte politique qui a rendu possible son application, d'autant qu'il a été rapidement dénaturé par les ministres suivants sous forme d'histoire des idées à la suite du rapprochement avec l'Église (les accords de Latran datent de 1929) qui n'a pas été profondément remis en cause après la guerre.

Gentile invitait l'élève non à réciter des doctrines mais à exercer une réflexion philosophique à travers l'exposition et le commentaire de textes. Sa conviction était que la lecture guidée des philosophes, initiant au « tourment éducatif du penser », était le meilleur moyen de former les élèves à la problématisation philosophique des questions de l'existence, à travers l'appropriation et l'actualisation des textes. L'ambition est aujourd'hui de faire de ce projet non le privilège de l'élite à laquelle le destinait Gentile dans son État total mais un élément de la formation de tout élève. L'objectif d'actualisation est renforcé par le fait que les parcours d'études comprennent des thèmes tenant compte des spécificités de chaque filière (en première, « la réflexion sur le langage dans la pensée moderne » en section de langues, « Newton, les sciences entre le 18ème et le 19ème siècles » en section scientifique, « les conceptions du travail et de la technique » en section économique).

Une profession livrée à elle-même

Les travaux de la commission Brocca, s'ils ont marqué l'évolution de la pratique enseignante et l'ont encouragée à leur tour - beaucoup d'enseignants et de manuels suivent ses propositions, des expérimentations sont en cours, notamment dans la technique -, n'ont pas été suivis d'effet législatif. Plus que jamais, l'écart est donc grand entre la rigidité de l'institution et la pratique des enseignants, livrés à eux-mêmes, extrêmement hétérogène, ce qui ne facilite pas la transparence de l'évaluation à l'examen.

Dans ces conditions, qui sont les principaux agents de la recherche pédagogique ? Les professeurs eux-mêmes. La Société italienne de philosophie (Sfi), qui regroupe enseignants du secondaire et du supérieur, abrite une commission didactique qui a été le moteur de ces réflexions depuis trente ans. Actuellement coordonnée par Mario de Pasquale (Bari),

cette commission publie une revue électronique : *Comunicazione filosofica* [1]. On doit évoquer ici Enrico Berti, grande figure de la Sfi, spécialiste d'Aristote à l'université de Padoue, qui a présidé les travaux de diverses commissions des programmes, dont ceux de Brocca consacrés à la philosophie. Depuis quelques années se mène à Ferrare un projet expérimental associant divers enseignants, sous la coordination du ministère : la *Città dei filosofi*, qui a mis en circulation plusieurs cahiers sur divers aspects de l'enseignement de la philosophie [2].

Signalons enfin la création récente de Athena, association de professeurs travaillant pour beaucoup depuis de nombreuses années dans la didactique de la philosophie, dont le président Mario Trombino (Bologne), et qui conduit diverses actions, dont un dictionnaire de didactique, un laboratoire des philosophes où des universitaires peuvent dialoguer avec des classes par l'intermédiaire d'Internet [3]. En Italie, État décentralisé, nous l'avons dit, les enseignants ont très vite compris tout le profit qu'ils pourraient tirer des nouvelles technologies de communication. La Sfi et Athena sont d'ailleurs engagées avec le Ministère de l'Instruction dans un projet de formation des enseignants à distance.

Cette volonté de modernisation et de démocratisation est certes différente de celle que l'on envisage en France et il n'est pas sûr qu'il faille tout retenir d'une approche qui calque l'enseignement de la philosophie sur celui de la littérature, mais elle témoigne que, pour ses promoteurs en Italie, la transmission de savoirs et de compétences déterminés peut être parfaitement compatible avec l'exigence de réflexion problématique et l'« éducation à la recherche ».

[1] http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/comunicazione_filosofica.htm

[2] <http://lgxserver.uniba.it/lei/scuola/filosofi/index.html>

[3] <http://www.athenaforum.org/>

[les notes de l'article original sont conservées mais les url sont obsolètes]

Supérieur : Réforme des concours

Réforme des concours

Moins d'histoire de la philosophie à l'agrégation

par Jean-Jacques Rosat

Réduire la part de l'histoire de la philosophie, renforcer l'exigence d'une philosophie générale instruite et ouverte aux savoirs non philosophiques : tels sont les deux axes de la réforme des agrégations (externe et interne) et du CAPES (externe) de philosophie qui vient d'être promulguée (JO, 21-12-02). Cette réforme suit très exactement les recommandations du rapport qu'André Pessel, inspecteur honoraire de philosophie, avait remis à Jack Lang, alors ministre de l'éducation nationale, en juillet 2001. Cette mission lui avait été confiée à la suite d'une initiative de l'actuelle présidente du jury de l'agrégation, Claudine Tiercelin, qui en septembre 2000, écrivait au ministre pour lui faire part de ses préoccupations concernant aussi bien le contenu des concours que la formation et la préparation des candidats.

L'absence du réel

Dans son rapport, André Pessel s'inquiétait de la réduction trop fréquente de « la philosophie à une histoire de la philosophie mal comprise ». La philosophie, soulignait-il, « ne peut s'exercer qu'à partir des rapports qu'elle entretient avec des champs de savoirs [...] qui lui fournissent les objets même sur lesquels elle travaille » et « elle se désarme si elle n'inclut pas la confrontation avec l'histoire des savoirs et des pratiques. Ce repliement sur soi a une conséquence : on parlera d'un tableau qu'on n'a jamais vu, d'une musique qu'on n'a jamais entendue [...] et aussi de savoirs qu'on ne maîtrise pas, pour peu que, par chance, un grand auteur nous souffle ce que nous avons à en dire. C'est ainsi que très souvent le réel n'est convoqué qu'à travers des médiations exclusivement philosophiques. Au point qu'on pourrait croire que certains étudiants choisissent de faire de la philosophie pour fuir le réel plutôt que pour le comprendre. »

Dans un récent rapport du jury de l'agrégation externe (2000), il avait été encore plus carré : « *La première et peut-être la plus grave de toutes les carences, écrivait-il, est l'absence de désignation et de description du réel. On a trop souvent l'impression que celui-ci n'intéresse les candidats que s'il a déjà été l'occasion d'un discours philosophique. [...] Trop souvent, la référence à tel ou tel philosophe remplace la pensée du réel. [...] Les candidats*

devraient pouvoir répondre à la question à quoi pensez-vous ? On a plutôt le sentiment qu'ils répondaient à la question : à qui pensez-vous ? ou : comme qui pensez-vous ? Il est vain de vouloir clore la philosophie sur sa propre histoire. »

Deux leçons mieux différenciées

C'est dans la modification des épreuves de l'agrégation externe que ce souci apparaît le plus clairement. Le nombre des auteurs au programme de l'écrit passe de 3 à 2 ; le nombre des ouvrages au programme de l'oral passe de 4 à 2 pour les textes en français, et de 2 à 1 pour les textes en langue étrangère. Cette diminution est significative. L'ampleur du programme d'histoire de la philosophie était gigantesque. Combien de temps faut-il ne serait-ce que pour lire toutes les œuvres importantes d'Aristote, de Leibniz et de Russell, les 3 auteurs du programme 2002 ? Les candidats y consacraient l'essentiel, pour ne pas dire la quasi-totalité, de leur année de préparation.

Parallèlement, une différenciation claire est instituée entre les deux leçons d'oral. 6 domaines sont désormais délimités : métaphysique, morale, politique, logique et épistémologie, esthétique, sciences humaines. La leçon A portera sur un seul de ces domaines (chaque année différent) et se fera sans livre ni document. La leçon B portera sur les 5 autres, et le candidat pourra, pendant les cinq heures de préparation, avoir recours à une bibliothèque. L'intention est évidente : il s'agit d'obliger les candidats à acquérir une véritable compétence dans l'un au moins des 6 domaines en question et, plus généralement, de promouvoir une philosophie générale nourrie de connaissances philosophiques et non philosophiques précises, au détriment de la rhétorique.

A l'agrégation interne, ce souci se combine avec celui de renforcer le lien entre le concours et la pratique philosophique que conduit dans ses classes le professeur-candidat. Les deux épreuves de l'écrit (dissertation et explication de texte) étaient jusqu'à présent sans programme. Désormais, elles porteront chacune sur une notion déterminée (et différente) du programme de terminale. « *Les candidats, explique le rapport Pessel, pourront réellement préparer ces épreuves puisque leur champ sera défini. Le programme de l'épreuve d'explication de texte étant une notion et non pas un auteur, cela incitera à une réflexion sur l'usage des textes philosophiques dans le traitement d'un programme de notions.* » Simultanément, la troisième épreuve d'oral, l'épreuve d'explication de texte sur programme, est supprimée. Le rapport Pessel l'estimait « *décevante* », sa préparation s'avérant peu compatible avec les conditions de travail de professeurs en exercice, et son contenu ne s'appuyant pas sur leur expérience professionnelle.

L'écrit du CAPES externe comportera désormais, outre une dissertation, une épreuve d'explication de texte sur un auteur du programme de terminale (il y avait jusqu'à présent deux dissertations). Les épreuves d'oral ne changent pas (explication de texte, leçon, épreuve sur dossier). La nouveauté intéressante est que le texte à expliquer pourra n'être pas un texte philosophique. L'idée est évidemment d'encourager l'usage philosophique de textes non philosophiques - scientifiques ou esthétiques, par exemple.

Le problème de la formation

Comme on le voit, ce n'est pas le grand chambardement. A l'évidence, les auteurs de la réforme ont souhaité maintenir l'esprit des concours actuels et en préserver les grands équilibres. Toutefois, dans ce cadre qu'ils assument, ils introduisent des inflexions significatives, cohérentes et qui vont toutes dans la bonne direction : nette clarification du sens de chaque épreuve, relative diminution du poids de l'histoire de la philosophie, meilleure articulation entre l'étude des textes et l'examen des problèmes, revalorisation d'une philosophie générale tournée vers des questions qui ne soient pas seulement internes à la philosophie, renforcement de l'exigence d'une culture philosophique solidement appuyée sur des savoirs non philosophiques, meilleure adéquation entre le concours interne et le travail philosophique tel qu'il se mène au lycée.

Mais, comme pour toute réforme, son avenir dépendra des conditions de sa mise en œuvre. Deux d'entre elles notamment seront décisives.

Traditionnellement, la présidence de l'agrégation de philosophie change tous les 4 ans. Claudine Tiercelin, qui a été à l'origine de cette réforme, étant en place depuis la session 2000, ce n'est pas elle, selon toute vraisemblance, qui aura la charge de l'appliquer à partir de la session 2004. Il serait évidemment très souhaitable que celle ou celui qui lui succédera partage les principes qui ont guidé cette réforme et ait la ferme volonté d'en poursuivre les objectifs.

Et surtout, cette modification des épreuves sera un coup d'épée dans l'eau si elle ne s'accompagne pas de changements importants dans la préparation des candidats au concours, et, plus généralement, dans la formation des futurs professeurs de philosophie. Il restera vain d'exiger des candidats aux concours qu'ils aient des connaissances solides en sciences, en histoire de l'art ou en droit tant que ces matières seront absentes des cursus universitaires de philosophie. Il sera inutile de demander aux candidats d'être compétents en "logique et épistémologie" ou en "esthétique" s'ils ont pu faire toutes leurs études sans jamais rencontrer ces "domaines" de la philosophie. Et il ne servira pas à grand-chose de s'indigner, comme c'est régulièrement le cas dans les rapports de concours, que pour beaucoup de candidats la philosophie s'arrête à Kant, tant que l'on pourra rencontrer - et

j'en connais plus d'un - des étudiants de philosophie à qui, en 5 ans d'études, on n'a jamais sérieusement parlé de Heidegger ou de Frege.

L'avenir de cette réforme dépend en fin de compte de la capacité de notre système d'enseignement à proposer aux futurs professeurs de philosophie des parcours de formation cohérents, qui leur permettent à la fois de lire les grands textes de l'histoire de la philosophie, de s'immerger dans les débats philosophiques contemporains, et d'acquérir la culture générale et les savoirs nécessaires à une pratique vivante et non narcissique de la philosophie. Le rapport Pessel contenait à ce sujet des idées neuves et intéressantes : constitution dans chaque UFR dès la deuxième année de DEUG d'un groupe de préparatoires formé des étudiants qui envisagent de devenir professeurs, institution de directeurs d'études qui aideraient chacun d'entre eux à constituer son plan pluriannuel de préparation, instauration d'un tutorat confié à des lauréats récents des concours, mise en place (à côté de l'enseignement proprement disciplinaire) d'un enseignement qui permette aux candidats d'acquérir sur plusieurs années les savoirs positifs requis pour l'exercice de la discipline, etc.

De telles mesures sont évidemment beaucoup plus difficiles à mettre en place qu'une simple modification des épreuves de concours. Mais, si on ne s'y attelle pas résolument dès maintenant, les bénéfices qu'on peut raisonnablement attendre de la présente réforme risquent d'être bien maigres.

© Côté Philo

Débat : la dissertation

Penser et dissenter par Jean-Jacques Rosat

L'actuel débat autour des programmes a fait apparaître un phénomène qui ne laisse pas d'être fascinant : quand on montre, à partir des *Annales*, que des notions comme l'Histoire, l'Art ou la Liberté peuvent engendrer des problèmes philosophiques si hétérogènes entre eux et en nombre si indéfini qu'aucun cours, si bien fait soit-il, ne saurait en traiter le quart, beaucoup de professeurs ne sont nullement impressionnés et répondent qu'un élève qui a eu un bon cours (entendez : un cours authentiquement philosophique) doit être capable de mettre en œuvre la notion concernée quel que soit l'intitulé du sujet où elle se rencontre, et quel que soit le contexte de problème où elle se trouve impliquée. Or cette croyance est régulièrement démentie par les faits : chaque année, au baccalauréat, l'immense majorité des copies manifeste l'impossibilité pour les élèves d'opérer une telle transposition, qui semble bien relever du tour de force réservé aux excellents. Pourtant la croyance persiste. Pourquoi ?

Cette croyance repose sur une certaine représentation de la pensée. Pour le dire rapidement, toute notion serait caractérisée ultimement par un unique noyau de sens, un concept véritable qui se déclinerait et se déploierait sous des modalités diverses selon le contexte dans lequel il est mis en œuvre. Penser, ce serait parcourir, selon un ordre justifié par la structure interne du concept lui-même, la totalité de ses significations : la pensée est l'auto-déploiement du concept. On aura reconnu là, dans une version très grossière, un modèle typiquement hégélien.

D'où vient la prégnance de ce modèle ? Comment expliquer que des professeurs qui ne se sentent pas particulièrement hégéliens mais se diront kantien ou nietzschéens ou deleuziens, voire marxistes, adhèrent à une telle conception ?

Ce qui fait de cette représentation une croyance si largement partagée et si profondément enracinée dans notre profession, c'est la *pratique* de la dissertation ou, plus exactement, la dissertation telle que sa pratique en khâgne ou à l'agrégation en fournit le modèle. En quoi consiste cet art de la dissertation ? A faire varier et jouer tous les sens d'un terme à propos d'une question donnée, et à faire apparaître, selon un enchaînement qui se justifie à mesure qu'il progresse, une série de perspectives et de facettes censées embrasser la totalité d'un problème pour les faire converger vers une solution - perspectives et facettes que le dissertant virtuose et compétent

saura identifier, comme par hasard, avec diverses idées et doctrines prélevées avec soin dans l'histoire de la philosophie.

Qu'appellent-ils penser ? *Penser, c'est dissenter selon ce modèle. Autrement dit, dans notre profession, c'est la pratique académique de la dissertation telle qu'elle s'exerce dans certains lieux institutionnels qui, au bout du compte, définit la nature et les normes de ce que l'on nomme « penser ».* Ce sont les règles et les usages de la dissertation qui déterminent une certaine représentation de la pensée et du concept - représentation qui s'avère n'être pas autre chose qu'une idéologie professionnelle.

Vertus et limites de la dissertation

Comme exercice scolaire, la dissertation - qu'elle soit littéraire, historique, philosophique ou de culture générale - a de multiples vertus : on peut notamment y apprendre à poser un problème, à en faire le tour, à occuper successivement les diverses positions possibles en tentant de les justifier, et à construire progressivement une réflexion ; et aussi : à rapporter les idées générales à des exemples, à établir un lien jusqu'alors inaperçu entre deux chapitres d'un cours, à nouer les fils de sa propre culture, etc. Assurément, tout cela n'est pas rien et l'on comprend que beaucoup de collègues y soient, comme ils disent, « attachés ».

Mais la dissertation a aussi ses limites. D'abord, elle oblige à conclure, autrement dit - Valéry avait raison - à la bêtise : elle conduit à tricher avec les exigences de la pensée en faisant passer pour profondes des solutions qu'on sait intenables ou des dépassements de carton-pâte. Ensuite, elle invite à glisser sans cesse d'une facette à l'autre du problème, plutôt qu'à s'arrêter pour retourner le sol sur place avec patience et obstination comme il sied à un philosophe ; elle est l'art des transitions, des retournements, des similitudes paradoxes et de la « crème renversée » (vous savez bien, ce "truc" d'esbroufe par lequel on saute de « la philosophie de la liberté » à « la liberté de la philosophie »). Enfin, elle n'est excitante et formatrice que pour celui qui a déjà un minimum de culture à faire valoir et assez d'aisance avec les mots pour trouver du plaisir et du sens à la pratiquer ; pour les autres, elle n'est qu'un pensum dont les règles paraissent si arbitraires et absurdes qu'ils y perdent leurs idées et leur jugement. Voyez le désarroi de ces élèves de séries technologiques, que vous savez être vifs et pertinents dans le débat, mais que la dissertation rend aphasiques, et finalement honteux d'eux-mêmes, tant son code et sa visée leur échappent. La dissertation donne à ceux qui ont déjà, mais à ceux qui n'ont rien, elle enlève même ce qu'ils ont.

Bien entendu, tout autre exercice qu'on pourrait vouloir lui adjoindre ou lui substituer aurait lui aussi ses défauts. Mais là n'est pas la question. Je

demande ici qu'on m'accorde simplement deux choses, qui me paraissent de bon sens.

Premièrement, comme tout exercice né de l'école et fait pour l'école, la dissertation n'est qu'un jeu : un jeu à travers lequel peuvent s'apprendre certaines techniques indispensables à l'exposition des idées et à la réflexion critique, un jeu particulièrement intelligent et formateur ; mais, tout de même, rien qu'un jeu. Nous qui savons comment elle se fabrique, nous qui en connaissons les ficelles et les coulisses (« je vais me servir de Nietzsche à la fin de la seconde partie pour critiquer le sujet et démarrer ma troisième partie sous une autre perspective », « je me garde les références à l'art pour la troisième partie : cela me permettra de dépasser les antinomies du sujets », etc.), nous devrions être les derniers à croire qu'elle est le paradigme de la pensée philosophique en acte. Les bons prestidigitateurs ne croient pas qu'ils disposent de pouvoirs magiques et sont satisfaits d'être des professionnels habiles.

Deuxièmement, rien n'approprie particulièrement la philosophie à la dissertation ni la dissertation à la philosophie. La dissertation a été inventée pour l'école, pas pour la philosophie. Et les grands philosophes n'ont jamais pratiqué la dissertation, sauf pour certains d'entre eux quand ils étaient au lycée. Mais quand ils sont devenus philosophes, Bergson, Sartre, Bachelard ou Foucault ont cessé d'écrire des dissertations ! Il faut ne plus voir la philosophie que par la lorgnette de l'école pour faire de la dissertation le paradigme de la pensée en acte.

Héroïsation et sublimation

Les conséquences de cette confusion entre penser et dissenter sont évidentes.

1. *L'attachement inconditionnel au principe d'un programme de notions*, totalement indéterminé et englobant toute la philosophie. Un programme de problèmes obligerait à délimiter les significations des termes, à reconnaître, par exemple, que la liberté politique est autre chose que la liberté morale, lesquelles sont toutes deux autres choses que la liberté métaphysique, et à admettre par conséquent qu'on peut savoir traiter de l'une sans savoir traiter des autres. Si penser consiste à déployer un concept de la Liberté, par exemple, sous toutes ses facettes, toute délimitation du programme sera inmanquablement ressentie comme une entrave au libre essor de la pensée. Le programme ne doit surtout rien déterminer ni rien exclure qui fasse partie de l'encyclopédie philosophique, c'est-à-dire de l'espace où la Pensée (de la liberté ou de n'importe quel concept) peut se déployer : programme et philosophie sont incompatibles.

2. *La valorisation de la virtuosité verbale au détriment du travail.* Le meilleur élève est celui qui sait se mouvoir avec le plus d'aisance dans la multiplicité des sens d'un terme et jouer avec eux - aisance dont, par ailleurs, on ne veut pas savoir qu'elle n'est pas la mieux socialement partagée.

3. *L'héroïsation et la sublimation d'une épreuve scolaire en aventure de la pensée.* Chaque fois qu'on rappelle que l'élève à l'examen ne devrait pas avoir à inventer ce qu'on ne lui a pas appris - c'est-à-dire, au sens strict, à être "génial" -, mais à restituer et réutiliser intelligemment, on nous répond désormais que la pensée authentique ne va pas sans *risque*, et on finit par faire comme si pendant 4 heures à l'examen le candidat devait faire une sorte d'expérience métaphysique ! Certes, quand « ça a bien marché » comme on dit, il arrive qu'on sorte de l'épreuve avec la conscience d'avoir trouvé en cours de route des idées auxquelles on n'avait jamais soi-même songé. Mais il est un peu ridicule de transformer ce légitime sentiment de satisfaction intellectuelle en preuve qu'une bonne dissertation se vit comme une aventure. Souvenons-nous de nos années lycéennes et étudiantes, et soyons un peu honnêtes : quand on passe un examen, on ne cherche pas le risque de la pensée, mais à « assurer », à « assurer la note » ! La langue des potaches est ici plus juste que l'emphase philosophante. Et s'il arrive qu'on prenne un risque, c'est qu'on est suffisamment bon élève et sûr de son fait pour tenter de gagner quelques points en « tentant un coup » : soutenir tel paradoxe ou citer tel auteur à contre-emploi, parce qu'on estime que cela peut faire monter la note et que, si le correcteur l'accepte mal, les dégâts ne seront pas trop lourds. A l'examen, le risque est un calcul de bon élève qui maîtrise parfaitement les règles du jeu. Tout le discours sur l'aventure et le risque de la pensée dans la dissertation ne sert qu'à justifier qu'on évalue aujourd'hui les candidats sur des sujets auxquels ils n'ont pu être préparés : à être irresponsables avec bonne conscience.

Argumentation et démocratie

4. *Le discrédit et le rejet de l'argumentation.* Depuis quelques années, l'idée qu'argumenter n'est pas penser, que l'argumentation tue la pensée, est devenue un lieu commun pour une bonne partie de la profession : toute argumentation, quelle qu'elle soit, ne chercherait au bout du compte qu'à captiver l'auditoire, à plaire et à vaincre, au détriment de la vérité, seule visée de la pensée. Cette réduction de toute argumentation à la seule sophistique est trop évidemment absurde, au regard de l'histoire de la philosophie (on est sidéré d'apprendre que Platon, Aristote, Descartes ou Kant n'argumentaient pas), mais aussi au regard de toutes les pratiques d'argumentation : tout débat juridique, moral, politique ou esthétique n'aurait aucune sorte de rapport à la vérité, et n'y triompherait toujours

que le plus habile. (Notons au passage qu'une pareille conception revient à considérer tout débat démocratique comme une foire d'empoigne ou un jeu de dupe, ce qui ne laisse pas d'inquiéter : manifestement beaucoup de professeurs de philosophie en France partagent le mépris platonicien, ou heideggérien, pour l'opinion et la démocratie. L'idée reçue dans notre pays selon laquelle enseignement de la philosophie et démocratie iraient nécessairement de pair est une idée fautive. Il y a là une question sérieuse et délicate sur laquelle il faudra revenir une autre fois.) Cette conception manichéenne, en vertu de laquelle on ne saurait être philosophe si on n'opte pas pour une pensée libérée des contraintes de l'argumentation et des exigences de la logique, n'est qu'une conséquence extrême et aberrante du modèle de l'auto-déploiement du concept qu'on vient de décrire. Le paradoxe est, bien évidemment, que derrière cette sublimation de la Pensée, on ne trouve finalement rien d'autre que l'idéalisation d'une pratique purement académique, historiquement et géographiquement.

5. *La liberté pédagogique devient un leurre.* Le bon cours ..., pardon, la bonne "leçon" est celle qui se développe comme une dissertation. Le cours est nécessairement magistral et le bon professeur un virtuose.

6. *Parmi les grands philosophes, certains sont "mieux pensants" que d'autres.* Les véritables philosophes sont ceux dont le style se caractérise par cet auto-déploiement du concept (Hegel, Heidegger) ou ceux qui peuvent être réexposés selon cette méthode, fût-ce au prix de quelques trahisons (Descartes sans la mécanique et Kant sans Newton). Mais les empiristes, pragmatistes, positivistes et autres analytiques, irréductibles à ce type de traitement ne seront jamais complètement légitimes. La liberté philosophique du professeur a tout de même ses limites.