

Avril 2023

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

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

ACIREP

NUMÉRO HORS-SÉRIE

**LA PHILOSOPHIE DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
AU PORTUGAL**

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPh**

*Association pour le Création d'Instituts de
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

**Retrouvez *Côté Philo* et les autres travaux de
l'ACIREPh sur notre site**

www.acireph.org

LA PHILOSOPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU PORTUGAL

SOMMAIRE

<u>PRÉSENTATION</u>	3
<u>I. QUELQUES REPÈRES SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF PORTUGAIS</u>	5
<u>II. LES PROGRAMMES DE PHILOSOPHIE</u>	11
<u>III. ENTRETIEN AVEC JOAQUIM NEVES VICENTE</u>	25
<u>IV. L'EXAMEN NATIONAL, SES ÉPREUVES ET L'ÉVALUATION</u>	39
 <u>ANNEXES</u>	 55
A. Programmes portugais de philosophie de la 10 ^e à la 12 ^e année (traduction)	57
B. Le <i>Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire</i>	71
C. Déclinaison pour la philosophie du <i>Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire</i>	80

La philosophie dans l'enseignement secondaire au Portugal

Serge Cospérec

Présentation

Les adhérents de l'ACIREPH savent que « la-philosophie-au-lycée-exception française » n'est qu'une légende urbaine et un mytheme xénophobe agité par les conservateurs pour disqualifier tout ce qui se fait à l'étranger sans rien en connaître. L'ACIREPH y a consacré de nombreux articles, notamment sur l'Italie, l'Espagne et le Portugal où la philosophie est enseignée obligatoirement 2 ans (la 3^{ème} année étant optionnelle) voire 3 ans. Un collègue et ami portugais, Joaquim Neves Vicente, nous a signalé que d'importants changements curriculaires ont eu lieu en Portugal, en Espagne et en Italie. Cela nous a donné l'envie d'en savoir plus en commençant par le Portugal avec l'aide de notre collègue J. N. Vicente.

L'enquête est divisée en 4 parties :

I. Quelques repères sur le système éducatif portugais pour situer l'enseignement de philosophie dans le contexte scolaire plus large de la scolarité obligatoire et mieux appréhender sa place dans l'économie du système.

II. Les programmes de philosophie, présentation et contenu des trois années de philosophie.

III. Entretien avec Joaquim Neves Vicente que nous remercions d'avoir commenté ces programmes et les discussions auxquelles ils ont donné lieu.

IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation

I. QUELQUES REPÈRES SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF PORTUGAIS

ÉDUCATION ET RÉGIME AUTORITAIRE : *Comment répondre aux effets d'un demi-siècle de dictature militaire ?*

La Révolution des Œillets de 1974 a mis fin à la dictature militaire qui a plongé le Portugal dans la misère et la pauvreté et poussé une part importante de sa jeunesse à émigrer dans l'espoir d'une vie meilleure. En 1950 40% de la population est analphabète, 34 % en 1960. Les quarante années de sous-investissement éducatif ont durablement affecté le Pays : en 2000, 19,4% seulement des élèves terminaient l'enseignement secondaire, contre 64,4% dans l'Union Européenne des 27. En Le taux de décrochage de l'école est longtemps resté élevé. En 1992, 50 % des jeunes quittaient encore l'école (56.2 % pour les garçons, 44.2 %). En 2006, plus de 30 ans après la fin de la dictature, 38,5% des élèves quittaient encore précocement l'école (46.1% de garçons et 30.7 % pour les filles).

En réponse à ce problème, en 2009 le Portugal a institué la **scolarité obligatoire pour tous les jeunes de 6 à 18 ans**. Dix ans plus tard, les décrocheurs ne représentaient « plus que » 10.6 % (13.7 % pour les garçons et 7.4 % pour les filles). Les efforts se sont poursuivis en direction du primaire et de l'éducation pré-scolaire. En 2022, le taux des « décrocheurs » a ainsi pu être réduit à 6.0 % (7.9 % pour les garçons et 3.9 % pour les filles) faisant du Portugal l'un des pays européens les mieux classés et le plaçant désormais devant la France. Le taux d'encadrement des élèves dans le primaire est suffisamment clair : alors qu'en 2020 la France comptait 18,5 élèves par professeur au primaire, au Portugal il était de 12,1 élèves (source de toutes les données : Eurostat, 2022).

LE SYSTÈME ÉDUCATIF PORTUGAIS

L'enseignement obligatoire (de 6 à 18 ans) se divise en deux grandes étapes.

La première étape, appelée « enseignement de base » (*Ensino Basico*) correspond à notre enseignement primaire (sauf la maternelle) et au collège. Cet enseignement de base dure 9 années réparties sur 3 cycles de scolarité :

- Le **cycle 1** dure 4 ans (de la 1^{ère} à la 4^e année) et reçoit les élèves de 6 à 10 ans (équiv. primaire CP-CM1) ;
- Le **cycle 2** dure 2 ans (de la 5^e à la 6^e année) et reçoit les élèves de 10 à 12 ans ; c'est un cycle de transition (équiv. CM2-6^e, avec un professeur par matière et un professeur principal comme au cycle 3).
- Le **cycle 3** dure 3 ans (de la 7^e à la 9^e année) reçoit les élèves âgés de 12 à 15 ans (équiv. collège).

Les cycles 1 et 2 de l'*enseignement de base* - disons le primaire - durent une année de plus qu'en France. Le cycle 3 qui correspond au collège dure une année de moins. À l'arrivée l'*enseignement de base* se termine au même âge qu'en France ; les élèves passent alors le « diplôme de l'enseignement de base » (équival. brevet des collèges).

La deuxième étape, appelée « enseignement secondaire » (*ensino secundário*) correspond en gros aux voies générale, technologique et professionnelle de notre second degré. L'*enseignement secondaire* dure 3 ans (de la 10^e à la 12^e année) recevant les élèves âgés de 16 à 18 ans, comme notre lycée. Au terme des études les élèves passent le « diplôme de l'enseignement secondaire » (équival. de notre baccalauréat).

À l'entrée en Seconde (10^e au Portugal), les élèves ont le choix entre plusieurs voies (*cursus*) :

a) Le *cursus sciences et humanités*. C'est l'enseignement général secondaire (le lycée général) qui s'adresse à des élèves qui poursuivront des études à l'Université. Il est structuré autour d'une formation commune - les disciplines de la « composante générale » - et d'un jeu de « composantes spécifiques » permettant 4 parcours : *Sciences et technologie* ; *Sciences économiques et sociales* ; *Langues et humanités* ; *Arts visuels*.

b) Le *cursus spécialités artistiques*. Il est orienté dans une double perspective : d'une part, assurer une formation générale (comme le lycée général) qui permet aux élèves de poursuivre des études à l'Université ; d'autre part, une formation spécialisée (professionnelle) leur offrant la possibilité soit de poursuivre des études dans les filières de l'*enseignement technique supérieur*, soit de s'insérer directement dans le monde du travail. Deux domaines de spécialités sont offerts aux élèves : *Musique* et *Danse* (l'enseignement général secondaire offre aussi des parcours intégrant les *Arts visuels* et *Théâtre*).

Parmi les autres voies :

c) Des *cursus professionnels*. Ils s'adressent aux élèves qui, après le collège, souhaitent poursuivre dans l'enseignement secondaire tout en obtenant une qualification professionnelle. À l'issue de leur formation, les élèves peuvent soit s'insérer dans le monde du travail des emplois qualifiés, soit poursuivre des études dans les filières de l'*enseignement technique supérieur*.

d) L'*apprentissage professionnel* (*Cursos Vocacionais*). Il s'adresse aux élèves de 16 ans ayant terminé avec succès l'*enseignement de base* et recherchant des alternatives à l'enseignement secondaire généraliste et secondaire professionnel (qui comporte encore une part substantielle d'enseignements généraux). Il correspond en gros à ce que nous appelons l'apprentissage mais débouchant débouche sur une certification de niveau 4 (type « baccalauréat »)

I. Quelques repères sur le système éducatif portugais

correspondant à la 12^e année de scolarité. L'offre d'enseignement est coordonnée avec les entreprises, entités et institutions partenaires de l'école dans un bassin d'emploi.

(équivalents français) ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 19 ans	Doctorat			
	Master	Master		
	Licence	Licence		
	Université	Instituts polytechniques	Diplôme de spécialité technologique IEFP Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle	
18 ans ENS. SECONDAIRE 2^{ème} cycle scolarité obligatoire 15 ans ENS. SECONDAIRE 1^{er} cycle	Dipl. de l'ens. secondaire Lycée (Escola secundária) (10 ^{ème} à 12 ^{ème} année)	Diplôme de l'enseignement secondaire cursus spécialités artistiques cursus technologique cursus professionnel Écoles secondaires professionnelles et écoles professionnelles		
	Diplôme de l'enseignement de base Enseignement de base (« collège ») (Ensino básico 3 ^o Ciclo - 7 ^{ème} à 9 ^{ème} année)			
12 ans scolarité obligatoire ENS. PRIMAIRE 6 ans	Enseignement de base (« école élémentaire ») (Ensino básico 1 ^o , 2 ^o Ciclo - 1 ^{ère} à 6 ^{ème} année)			
3 ans	Jardin d'enfance (Jardim de infância)			

LES RÉFORMES DE LA PÉRIODE RÉCENTE (2017-2021).

Le Portugal a engagé une réforme de son système éducatif pour le conformer aux directives internationales et européennes, et principalement que l'OCDE a fixé dans « [*Le Futur de l'éducation et des compétences : Éducation 2030*](#) ».

Parmi les changements, deux sont particulièrement importants.

Le premier est la définition d'un **Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire**, comparable au rôle de *Socle commun de connaissances, de compétences*. Il s'en distingue néanmoins par deux aspects :

1° Le *Profil des élèves* forme un cadre unique, identique, pour la scolarité primaire au lycée. Il est, pour cette raison, formulé exclusivement en termes de *principes*, *valeurs* et de *compétences* sans références à des connaissances. Les programmes d'enseignement doivent tous respecter ce cadre, indiquer les compétences que tel contenu permet de développer et les stratégies pédagogiques de leur l'acquisition.

2° Articulée à la *Stratégie nationale d'éducation à la citoyenneté* (2017), l'éducation à la citoyenneté définie en référence aux *Objectifs de développement durable* (ODD) fixés par l'ONU (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>) est une sinon la finalité essentielle du *Profil des élèves* ; englobe les 17 domaines visés, et en particulier le développement durable, les droits de l'homme, l'égalité des genres et l'interculturalité¹.

Le second changement d'ampleur est le développement de l'*autonomie* des établissements par l'introduction d'une « *flexibilité curriculaire* » les autorisant à gérer plus de 25% des matrices curriculaires de base. Pour le Ministère portugais cette mesure est faite pour que les établissements scolaires puissent gérer les *curricula* au plus près des réalités de leur contexte local et des besoins spécifiques de leurs élèves afin que tous acquièrent effectivement les compétences définies dans *Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire*.

ET LA PHILOSOPHIE ?

L'enseignement de la philosophie fait partie de la « composante générale » (tronc commun) de *l'enseignement secondaire*, pour les 10^e et 11^e années. Il est donc **obligatoirement suivi** - et dans des conditions identiques (programmes et horaires) **par tout élève de 2^{nde} et 1^{ère}**

La philosophie est aussi proposée en 12^e année (Terminale) en spécialité (option appelée « *Filosofia A* »).

COMPOSANTE GÉNÉRALE	Durée hebdomadaire (en minutes)		
	10. ^o (2 ^{nde})	11. ^o (1 ^{ère})	12. ^o (T ^{ale})
Portugais	180	180	200
Langue étrangère I, II ou III	150	150	
Philosophie	150	150	
Éducation Physique	150	150	150
COMPOSANTE SPÉCIFIQUE			
(OPTION) Philosophie			150
Etc.			
Etc.			

I. Quelques repères sur le système éducatif portugais

À noter : les disciplines de la *composante générale* sont identiques (même tronc commun) pour les élèves suivant le *cursus artistique spécialisé* (*Musique ; Danse*). La philosophie est donc enseignée également (programme et horaires identiques) aux élèves de spécialités artistiques même s'ils sont dans des *écoles secondaires professionnelles*.

En résumé. Tous les élèves des classes de 2^{nde} et 1^{ère} de la voie générale du lycée (le *cursus sciences et humanités*) ainsi que tous ceux inscrits dans un *cursus artistique spécialisé* ont 150mn hebdomadaires de philosophie, soit, généralement, 3 cours de 50mn. Les élèves de la voie générale peuvent aussi choisir la philosophie comme option (spécialité) en Terminale (3 cours hebdomadaires de 50 mn là encore).

Notes

¹ Les directives et objectifs de ce double « agenda 2030 » (OCDE et ONU) sont également repris dans les textes de l'UE et français (Pour la France, une bonne présentation ici : <https://edd.ac-versailles.fr/spip.php?article567> ; références nationales : <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136> ; <https://www.agenda-2030.fr/>).

II. LES PROGRAMMES DE PHILOSOPHIE

1. APERÇU DES CONTENUS - Exemple du programme de la 10^E ANNÉE (classe de Seconde)

AVERTISSEMENT : l'aperçu ci-dessous satisfera un lecteur français habitué à lire des programmes où seuls importent l'énoncé des thèmes et connaissances à étudier à la façon de la « table des matières » d'un livre. Mais disons-le tout net : le lecteur pressé qui s'arrêterait à l'aperçu n'aurait aucune chance de comprendre ce qu'est l'enseignement de la philosophie au Portugal. Pour éviter ces lectures fausses, je ne donnerai pas d'aperçu pour la 11^e et 12^e années. Je reviendrai sur cette question en présentant « l'économie générale » des programmes. Je donnerai en revanche une traduction de l'intégralité des programmes de 10^e, 11^e et 12^e années qui respecte leur forme originale (la traduction étant mienne... les erreurs le seront aussi !).

MODULE I. INTRODUCTION À LA PHILOSOPHIE ET AU PHILOSOPHER	
<i>Rationalité argumentative de la philosophie et dimension discursive du travail philosophique</i>	Qu'est-ce que la philosophie ? Les questions de philosophie
	Thèse, argumentation, validité, vérité et solidité Carré logique des oppositions Formes d'inférence valide Principaux sophismes formels Le discours argumentatif et les principaux types d'arguments et de sophismes informels
MODULE II. L'ACTION HUMAINE ET LES VALEURS	
<i>L'action humaine - analyse et compréhension de l'action</i>	Déterminisme et liberté dans l'action humaine [Métaphysique]
<i>L'action humaine - analyse et compréhension de l'action</i> <i>La dimension éthico-politique - analyse et compréhension de l'expérience du vivre ensemble [Éthique]</i>	La dimension personnelle et sociale de l'éthique La nécessité d'un fondement moral - analyse comparative de deux perspectives philosophiques Le problème du critère éthique de la moralité d'une action : - L'éthique déontologique de Kant - L'éthique utilitariste de Mill

<i>Éthique, droit et politique - liberté et justice sociale ; égalité et différences ; justice et équité [Philosophie politique].</i>	Le problème de l'organisation d'une société juste : La théorie de la justice de John Rawls
MODULE III. THÈMES / PROBLÈMES DU MONDE CONTEMPORAIN	
Développement d'un des thèmes suivants : 1. L'éradication de la pauvreté 2. Le statut moral des animaux 3. La responsabilité environnementale 4. Les problèmes éthiques liés à l'interruption de la vie humaine 5. Les fondements éthiques et politiques des droits humains universels 6. La guerre et la paix 7. L'égalité et la discrimination 8. La citoyenneté et la participation politique 9. Les frontières entre le public et le privé 10. Autres thèmes	

2. PRÉSENTATION DES PROGRAMMES

Si l'aperçu précédent est potentiellement trompeur c'est qu'il fait abstraction des précisions didactiques et exemples d'activités qui conditionnent la mise en œuvre bien comprise des élèves. Il fait également abstraction de la « philosophie » des programmes que l'on pourrait résumer sommairement par cette citation de Catarina Vaz Pinto¹ : « *les systèmes éducatifs ont été modifiés et sont passés des paradigmes centrés exclusivement sur la connaissance à des modèles qui visent le développement de nouvelles compétences – mobilisatrices de connaissances, de capacités et d'aptitudes* ».

Le propos peut paraître banal et nous connaissons les débats au sujet de ces orientations. Sauf que s'agissant du Portugal il ne s'agit pas d'une vague déclaration d'intention ; le changement de « paradigme » est bel et bien entré dans les faits. En effet, depuis 2018, tous les programmes ont été revus et réécrits en référence au *Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire* (j'y reviendrai). Ce cadre impose en particulier de spécifier pour chaque partie du programme les *compétences attendues* et *stratégies d'acquisition*, éléments qui étaient plus ou moins présents dans les anciens programmes mais pas formalisés ni organisés de

II. Les programmes de philosophie

manière aussi systématique. Ce qui change substantiellement la manière de comprendre les programmes. Les compétences et activités permettant de les acquérir deviennent le centre de gravité ou au moins aussi centrales que les connaissances. Bref, le texte *complet* des programmes est aussi son mode d'emploi.

Illustrons ce point avec des extraits du programme de la 10^e année.

Extrait 1 (module 1).

CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
(...) Thèse, argumentation, validité, vérité et solidité Carré logique des oppositions Expliquer les concepts de thèse, d'argumentation, de validité, de vérité et de solidité. Opérationnaliser les concepts de thèse, d'argument, de validité, de vérité et de solidité, en les utilisant comme instruments critiques de la philosophie. Appliquer le carré des oppositions à la négation de thèses. Formes d'inférence valide Expliquer en quoi consistent les connecteurs propositionnels de conjonction, disjonction (inclusive et exclusive), conditionnel, biconditionnel et de négation. Appliquer les tables de vérité dans la validation des formes argumentatives. Appliquer les règles d'inférence du <i>Modus Ponens</i> , du <i>Modus Tollens</i> , du syllogisme hypothétique, des lois de De Morgan, de la double négation, de la contraposition et du syllogisme disjonctif pour valider des arguments. Principaux sophismes formels Identifier et justifier les sophismes formels consistant à affirmer le conséquent et à nier l'antécédent.	(...) Formulation par les élèves, individuellement ou en coopération, de thèses exprimées en propositions quantifiées, conditionnelles, conjonctives et disjonctives et leur négation, quand c'est possible, dans une communication orale directe ou par des moyens numériques. Réalisation, en binôme ou en groupe, d'un texte argumentatif solide sur des thèmes pertinents de la vie quotidienne, en utilisant des formes propositionnelles et des formes valides d'arguments formels étudiés (éventuellement en lien avec les Mathématiques et/ou le domaine de la Citoyenneté et du Développement). Compétition entre groupes, dans la classe ou interclasse, sous forme d'un tournoi de construction d'arguments

Le discours argumentatif et les principaux types d'arguments et de sophismes informels Clarifier les notions d'argument non déductif, par induction, par analogie et par autorité. Construire des arguments par induction, par analogie et par autorité. Identifier et justifier les sophismes informels de la généralisation hâtive, de l'échantillon non représentatif, de la fausse analogie, de l'appel à l'autorité, de la pétition de principe, du faux dilemme, de la fausse relation causale, de l'<i>ad hominem</i>, de l'<i>ad populum</i>, de l'appel à l'ignorance, de l'homme de paille et de la pente fatale. Utiliser consciemment différents types d'arguments formels et non formels dans l'analyse critique de la pensée philosophique et dans l'expression de leur propre pensée. Appliquer la connaissance des différents sophismes formels et non formels pour vérifier la structure et la qualité argumentatives de différentes formes de communication.	avec les formes argumentatives valables étudiées. Identification, par paires ou en petits groupes, des arguments non formels et des erreurs formelles et non formelles dans les articles d'opinion des publications périodiques numériques et les boîtes de commentaires respectives (directement dans la publication ou dans les moyens de diffusion via les réseaux sociaux) ou dans tout support d'informations.
---	---

Extrait 2 (module 2).

CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
La nécessité d'un fondement moral - analyse comparative de deux perspectives philosophiques Le problème du critère éthique de la moralité d'une action : • L'éthique déontologique de Kant - o <i>Le devoir et la loi morale ;</i> - o <i>La bonne volonté</i> - o <i>Maxime, impératif hypothétique et impératif catégorique ; Hétéronomie et autonomie de la volonté ;</i>	Identification par les élèves à partir d'une situation quotidienne ou pertinente à l'heure actuelle, des raisons morales d'accepter ou de rejeter une action. Présentation aux élèves de situations réelles / pertinentes à l'heure actuelle et éthiquement problématiques, leur demander de décider d'une action et de déduire un principe éthique universel de l'action choisie.

II. Les programmes de philosophie

<i>o Agir conformément au devoir et agir par devoir ;</i> <i>o Critique de l'éthique de Kant.</i> • L'éthique utilitariste de Mill <i>o Intention et conséquences ; le principe d'utilité ;</i> <i>o Le bonheur ; les plaisirs inférieurs et les plaisirs supérieurs ;</i> <i>o L'inexistence de règles morales absolues</i> <i>o Critique de l'éthique de Mill.</i> Clarifier la nécessité d'un fondement de l'action morale. Exposer le problème éthique de la moralité d'une action. Clarifier les concepts centraux, les thèses et les arguments des éthiques de Kant et de Mill. Discuter de manière critique de l'éthique de Kant et de Mill. Mobiliser les connaissances acquises pour analyser de manière critique ou proposer des solutions aux problèmes éthiques qui peuvent se poser dans la réalité, en croisant la perspective éthique avec d'autres domaines de connaissance.	Réduction, par les élèves, de l'argumentation des auteurs à des formes valides d'inférence et analyse de leur validité et de leur solidité. Réalisation par les élèves d'un tableau comparatif des deux éthiques, en leur demandant d'établir d'abord les critères de comparaison dans le cadre d'un travail collaboratif. Demander aux élèves de résoudre des problèmes éthiques réels résultant de l'application de connaissances issues de domaines scientifiques (biologie, économie, physique, etc.) du point de vue de l'éthique de Mill ou de l'éthique de Kant, avec une discussion critique des résultats obtenus, par des moyens analogiques ou numériques.
---	--

Extrait 3 (suite module 2)

Le problème de l'organisation d'une société juste : • La théorie de la justice de John Rawls - o <i>La position originelle et le voile d'ignorance</i> - o <i>La justice comme équité</i> - o <i>Les principes de justice</i> - o <i>La règle du maximin ; le contractualisme et le rejet de l'utilitarisme ;</i> - o <i>Les critiques communautarienne (Michael Sandel) et libertarienne (Robert Nozick) de Rawls.</i> Formuler le problème de l'organisation d'une société juste, en justifiant son importance philosophique. Clarifier les concepts, thèses et arguments centraux de la théorie de la justice de Rawls. Confronter la théorie de la justice de Rawls aux critiques adressées par le communautarisme (Michael Sandel) et le libertarianisme (Robert Nozick). Appliquer les connaissances acquises afin de discuter des problèmes politiques des sociétés actuelles et présenter des solutions, en croisant la perspective philosophique avec d'autres perspectives	Identification par les élèves, à un niveau global ou local (en utilisant des supports numériques et en s'assurant éventuellement de la fiabilité et de la qualité des sources) de situations qui configurent une organisation sociale injuste, avec clarification éventuelle des raisons sous-jacentes (répartition des richesses, accès à l'éducation, aux soins de santé de base...). Placer les élèves en position originelle pour l'exposé des principes de justice, afin de les faire discuter oralement sur la confrontation des principes Exposés, les conséquences de leur application et les conditions établies par Rawls concernant la position originelle et le voile d'ignorance. Confrontation à l'orale orale entre élèves (et/ou discussion dans un essai) de thèses et d'arguments à l'appui de leur position sur le problème de l'organisation d'une société juste. Les élèves jouent le rôle de décideurs politiques et, face à un problème global ou local, prennent une décision basée sur l'une des positions concernant le problème de l'organisation d'une société juste. Discussion critique par les élèves des théories (par exemple, celles étudiées en histoire A ou en Économie) à la lumière des thèses et des arguments étudiés.
--	--

La structure des programmes comprend 4 éléments présentés en 4 colonnes.

Voir en ANNEXE les programmes portugais de philosophie (traduction française)

La 1^{ère} colonne (« ORGANISATEUR ») indique les « MODULES » enseignés pendant l'année. L'énoncé des modules précise le domaine philosophique abordé. Par

II. Les programmes de philosophie

exemple, le module s'intitule « L'ACTION HUMAINE ET LES VALEURS » et comprend 3 parties 1) « *L'action humaine - analyse et compréhension de l'action* » [Métaphysique] ; 2) *La dimension éthico-politique - analyse et compréhension de l'expérience du vivre ensemble* [Éthique] ; 3) *Éthique, droit et politique - liberté et justice sociale ; égalité et différences ; justice et équité* [Philosophie politique].

La 2^{ème} colonne (« CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES ») indique les thèmes étudiés et les compétences attendues à l'issue de l'étude (l'élève devra savoir distinguer, etc...). Elle définit les **Apprentissages Essentiels (AE)** de telle ou telle partie du programme.

La 3^{ème} colonne (« ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT ORIENTÉES VERS LE PROFIL DES ÉLÈVES ») définit des activités d'apprentissage - en rapport avec le contenu disciplinaire - qui permettent de cultiver les compétences définies dans le *Profil des élèves*. (Réalisation par les élèves d'un tableau comparatif des deux éthiques, etc.)

La 4^{ème} colonne (« DESCRIPTEURS DU PROFIL DES ÉLÈVES ») indique les compétences que la partie du programme développe spécifiquement (c'est très formel).

3. LE PROFIL DES ÉLÈVES À LA SORTIE DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

Voir en ANNEXE le *Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire* (traduction française)

Le *Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire*² est au cœur de la réforme éducative engagée en 2018. La lecture de ce document peut susciter deux réactions opposées : l'ennui et l'agacement que provoquent les textes prétendant définir « l'éducation du XXI^e siècle » - textes oraculaires, pétris de bonnes intentions et de moins claires, mêlant grandes déclarations de principes et banalités, valeurs incontestables et idéologie, etc. ; ou, à l'inverse l'intérêt réel et urgent de tous ceux qui estiment nécessaire de repenser l'éducation scolaire et les missions fondamentales de l'école.

Je me bornerai ici à une simple présentation de ce texte et des déclarations du Ministère de l'éducation portugais à ce sujet.

Le *Profil des élèves* est le document de référence pour la réécriture des programmes de la scolarité obligatoire. Il se veut « moins normatif » et « plus d'orientation » que les textes-cadres antérieurs, porté par le souci de rendre l'enseignement plus *efficace* et réellement *qualifiant* pour tous les élèves plutôt en identifiant clairement les **Apprentissages Essentiels (AE)** de « l'enseignement de

base » et de « l'enseignement secondaire » (« *Aprendizagens essenciais* » ; « *Essential Learning* » en contexte anglo-saxon), en opposition explicite aux pratiques antérieures consistant à écrire des programmes « de nature encyclopédique ».

Le *Profil des élèves* se fonde donc sur l'idée que le quantitatif (« l'encyclopédique ») s'oppose au qualitatif et à l'efficacité de l'école. Les **Apprentissages Essentiels (AE)** ne sont pas un « smic culturel » ; ils sont caractérisés « (a) par la richesse et la solidité des contenus - indispensables à la construction significative des connaissances propres à chaque discipline - et (b) par la richesse des processus cognitifs à développer chez les élèves pour qu'ils acquièrent ces connaissances »³.

Enfin, l'importance accordée aux **AE** est justifiée par deux considérations étroitement liées :

- une justification pédagogique : la logique d'accumulation encyclopédique conduit à des programmes surchargés dont la conséquence est que les élèves ne maîtrisent pas les notions essentielles ; en changeant d'orientation et se concentrant sur les **AE** « le "moins" (rupture avec le mode quantitatif-encyclopédique) devient un "plus" (gains qualitatifs de solidité, d'utilisation et d'approfondissement des connaissances) » .
- une justification politique : les **AE** correspondent « à ce qui doit / peut être appris par TOUS » parce que c'est « socialement nécessaire pour tous et exigé par la société elle-même » et non pas à ce qu'un petit nombre seulement pourrait acquérir « en naturalisant l'exclusion des autres » ; ce qui exige qu'on « a) abandonne le spontanéisme fataliste d'une théorie du don subtilement combinée à celle du déterminisme social, implicite dans de nombreuses politiques et des pratiques qui sont ici rejetées comme inacceptables dans un cadre démocratique ».

Conséquences pour les programmes

Voir en annexe la déclinaison, pour la philosophie, du *Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire* (traduction française)

Le *Profil des élèves* exige qu'à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, chaque discipline

- mette en évidence sa contribution à la construction du profil de l'élève
- identifie et clarifie les *apprentissages essentiels* qui lui sont spécifiques
- intègre « les connaissances, aptitudes et attitudes » visées en accord avec le *Profil des élèves*.
- les résultats attendus et niveaux de progression ;
- précise les *compétences et attitudes* que les élèves doivent développer pour les différents contenus et situations d'enseignement et d'apprentissage ;

II. Les programmes de philosophie

- intègre des conseils sur *stratégies d'enseignement* permettant d'atteindre les objectifs en relatifs aux *apprentissages essentiels*.

Cursus de référence et flexibilité curriculaire

L'horaire de référence pour l'enseignement obligatoire de philosophie (cf. Partie I) est de **150mn hebdomadaire** en 10^e année (Seconde) comme en 11^e (Première) ainsi que pour la Philosophie en option de 12^e année (Terminale). La « **flexibilité curriculaire** » octroyée aux établissements pour leur autonomie dans le cadre de leur autonomie, se traduit par certaine latitude dans l'organisation, la planification annuelle et le nombre de séances.

Par exemple, l'année 2019-2020, au lycée de Paredes (« *Escola Secundária de Paredes* ») la Philosophie, La LV1 (anglais) et l'EPS bénéficiaient de **180mn hebdomadaire** (3h), soit + 30mn par semaine et le Portugais +20mn mais seulement en 12^e année. Mais dans le plan 2022-2023, l'horaire revient à 150 mn, tandis que le Portugais voit un renforcement (+20 mn par semaine) sur les 3 années.

L'étude de 18 établissements⁴ montre que le temps d'enseignement sont globalement les mêmes malgré les variations (mais qui peuvent être significatives quand on compare certains établissements). La principale différence concerne la durée des séances. Dans mon échantillon la **durée des séances de philosophie était** :

- de 45 mn dans la majorité des établissements
- de 90 mn dans quelques cas
- de 50 mn plus rarement
- un établissement annonçait des séances de 45 mn *ou* 90 mn, sans autre précision.

D'une année sur l'autre, le nombre total de séances peut aussi varier en fonction des jours fériés et du découpage des périodes. Les variations observées selon le choix des établissements, mais aussi du fait des fluctuations des périodes de cours selon les années, sont les suivantes :

- 120 à 130 séances de 45 mn
- 55 à 67 séances de 90 mn
- 80 à 100 séances de 50 mn ;

Exemples de répartition par période (elles sont identiques pour les 10° et 11° dans un même établissement) :

Année 2020-2021 - Groupe Scolaire « PEDRO ÁLVARES CABRAL - BELMONTE »

Période 1 : 17/09-18/12 ; 52 séances de 45mn

Période 2 : 04/01-24/04 ; 44 séances de 45mn

Période 3 : 14/04-04/06 ; 34 séances de 45mn

Année 2022-2023 Groupe Scolaire « ESCOLA SECUNDÁRIA JÚLIO DANTAS », Lagos.

Période 1 : 16/09-16/12 ; 50 séances de 45mn (13 semaines)

Période 2 : 03/01-31/03 ; 44 séances de 45mn (13 semaines)

Période 3 : 17/04-7/06 ; 30 séances de 45mn (8 semaines)

Exemples de répartition des séances par période (elles sont identiques pour les 10° et 11° dans un même établissement) :

Année 2020-2021 - Groupe Scolaire « PEDRO ÁLVARES CABRAL - BELMONTE »

Période 1 : 17/09-18/12 ; 52 séances de 45mn

Période 2 : 04/01-24/04 ; 44 séances de 45mn

Période 3 : 14/04-04/06 ; 34 séances de 45mn

Année 2022-2023 Groupe Scolaire « ESCOLA SECUNDÁRIA JÚLIO DANTAS », Lagos.

Période 1 : 16/09-16/12 ; 50 séances de 45mn (13 semaines)

Période 2 : 03/01-31/03 ; 44 séances de 45mn (13 semaines)

Période 3 : 17/04-7/06 ; 30 séances de 45mn (8 semaines)

Exemples de Planification annuelle (lien de téléchargement)

[- Escolas de Villa Ciçosas Planif ann. 99 séances 50 mn 2021 10°](#)

[- Escolas Julio Dantas Planif ann. 130 seances 45 mn 2023 11°](#)

4. PROGRAMMES PORTUGAIS ET « EXCEPTION FRANÇAISE »

1° L'âge de philosopher

Les professeurs de philosophie du Portugal jugent qu'il est tout à fait possible d'enseigner la philosophie à des jeunes âgés de 15 à 16 ans ; tout comme ceux d'Espagne, d'Italie ou du Royaume-Uni. La variété des stratégies d'enseignement

II. Les programmes de philosophie

(cf. les programmes) et des modalités d'évaluation possibles expliquent peut-être cela.

En France, la maturation des esprits est, semble-t-il, plus longue.

À moins que ce ne soit l'idée quelque peu héroïque que nous nous faisons de l'enseignement de la philosophie, de ses exercices et des élèves *qu'il mérite* (l'élève idéal étant le candidat au Concours Général et futur élève de Classes Préparatoires) qui soit inadéquate aux élèves du lycée *démocratique*.

2° Des choix programmatiques clairs⁵

La délimitation claire de thèmes d'étude, et même une *certaine* précision des contenus n'est pas davantage considérée comme attentatoire à « la liberté du professeur ». C'est semble-t-il une évidence qu'une école démocratique se soucie d'indiquer *explicitement* ce qui doit être enseigné, acquis et connu. En France, qui peut dire ce qu'a appris un élève au bout d'un an de philosophie ?

Mais surtout, la liberté manque-t-elle ? C'est entendu, les programmes fixent les « apprentissages essentiels » (connaissances, aptitudes et attitudes). Mais, à côté de cela, l'horaire est confortable et les programmes autorisent *explicitement* une grande variété d'exercices, de pratiques, et de modalités d'évaluation ; les professeurs ont une grande latitude pour imaginer les parcours et moyens d'études qu'ils offriront aux élèves. Par exemple, si je suis convaincu que le cinéma est l'un des moyens possibles d'aborder certains sujets, je pourrais librement décider d'intégrer dans mes modalités d'évaluation un travail sur un film (*relatório de Filme*). Bien entendu, ce ne sera pas le seul exercice, et j'aurais à décider du poids respectifs des exercices servant à l'évaluation (cf. Partie IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation).

3° Progressivité et récursivité des apprentissages

Au Portugal - comme ailleurs encore une fois - les professeurs de philosophie jugent que la philosophie *n'a pas à être ni ne peut être* enseignée d'un seul coup en une année. Pour eux, il est évident que, comme toute discipline scolaire, il faut du temps et que son apprentissage doit être par conséquent progressif. La progressivité permet, d'une part, d'ordonner contenus et exercices selon une difficulté et une exigence croissantes ; d'autre part, de prévoir la remobilisation des acquis antérieurs. Ainsi, les connaissances et compétences logiques acquises dans le module 1 de la 10^e année sont sollicitées et doivent être réinvesties dans les modules ultérieurs ; tout comme celles acquises dans le module 2 (en éthique et politique) de 10^e année, sont remobilisées dans le module VII de la 11^e année.

En France, point besoin semble-t-il de progressivité, *effet heureux* d'une maturité tardive ou *ineptie* pédagogique ?

4° La place de la logique dans l'apprentissage du discours philosophique.

Que l'apprentissage de la logique soit une condition et même une propédeutique du « philosopher », est une évidence ancienne au Portugal et ailleurs. C'était aussi le cas autrefois en France (la classe Rhétorique de 1^{ère} assurait en partie cette fonction et les programmes l'intégrait).

Évidemment, la question « *soit, mais quelle logique et jusqu'à quel point ?* » n'est philosophiquement, didactiquement et pédagogiquement, pas si simple. Nous y reviendrons. Mais expliquons cette « évidence » que les professeurs de philosophie partagent à peu près partout - sauf en France. Et rappelons que c'était la conviction du créateur de la philosophie *pour enfants*, Matthew Lipman, dont le premier et plus célèbres roman *La découverte de Harry Stottlemeier* (trad. Pierre Belaval) avait pour justement but d'initier à la logique des élèves de... 10 à 12 ans.

Mais revenons au secondaire. Je partirai d'une remarque au premier paradoxale de Joaquim Neves Vicente à propos d'une « *lamentation que l'on entend souvent parmi les professeurs [portugais] de philosophie* » : les élèves ne peuvent apprendre philosophie (ou à philosopher) « *parce qu'ils ne connaissent pas le portugais* »⁶ [ce n'est donc pas qu'en France qu'on entend cela], à laquelle il répond : « *et si on inversait les termes de l'énoncé ? Peut-être que les élèves ne connaissent plus le portugais parce qu'ils ne connaissent plus la philosophie, c'est-à-dire parce qu'ils n'acquièrent pas en philosophie certaines compétences discursives indispensables au travail intellectuel* », façon de souligner le lien entre langage et pensée.

Joaquim N. Vicente soutient que « *l'initiation à la logique et à l'argumentation dans l'enseignement secondaire peut être (et doit être) une initiation à la méthodologie de tout travail intellectuel* », que c'est, en d'autres termes, un apprentissage structurant pour toutes les disciplines parce que toutes requièrent que les élèves sachent raisonner (lire et écrire) avec rigueur.

Et quelle discipline, demande-t-il, sinon la Philosophie, se charge d'apprendre « *à distinguer les différents types de propositions (énoncés factuels ou d'observation, jugements de valeur, énoncés prescriptifs) et d'évaluer les critères respectifs de leur preuve et de leur acceptabilité ?* » ; « *qui, sinon la philosophie, se charge d'apprendre à analyser et à évaluer un argument c'est-à-dire distinguer les propositions-prémisses des propositions-conclusions, déceler la forme logique de l'argumentation et apprécier sa validité, apprécier la cohérence, la pertinence et la suffisance des prémisses qui étayaient effectivement ou non la conclusion ?* » ; « *à qui va-t-on demander dans l'enseignement secondaire d'apprendre aux élèves à identifier une définition ou un argument circulaire, à corriger un énoncé ambigu, à critiquer une affirmation gratuite ou à démasquer une contradiction cachée ?* », etc.

II. Les programmes de philosophie

Observations bien utiles quand on réfléchit à l'apport spécifique de la philosophie à la formation générale dans l'enseignement secondaire et à la légitimité de son intervention.

Toutefois, et pour en revenir aux programmes portugais, les choix opérés laissent perplexes.

Parmi ces difficultés, mentionnons :

1° l'ampleur, la cohérence et la pertinence d'un programme qui mêle syllogistique, logique propositionnelle, sans vision très claire de l'argumentation en philosophie.

2° l'adéquation du programme à l'âge des élèves de 10^e année et l'adéquation des choix programmatiques aux principes des *Apprentissages Essentiels* qui sont a) censés privilégier le qualitatif sur le quantitatif ; 2) identifier les compétences et savoirs réellement essentiels à un niveau de scolarité donné.

3° la place excessive, selon moi, de la logique formelle par rapport à la logique informelle qui est justement apparue en réponse à la faible efficacité de la logique formelle pour le développement des compétences logico-critiques de base.

Perplexité apparemment partagée par un certain nombre de professeurs portugais de philosophie.

¹ Catarina Vaz Pinto a été secrétaire d'État à la culture et sous-ministre de la culture au sein du gouvernement du Portugal et est aujourd'hui Conseillère à la culture de Lisbonne. Son activité politique dans le domaine de la Culture et de l'éducation est reconnue. Son conjoint, António Guterres, est l'ancien Premier ministre du Portugal, actuellement secrétaire général des Nations Unies.

² [*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* \(texte original, ME, 2017\)](#).

³ Pour cette présentation je m'appuie sur le document de cadrage du Ministère portugais intitulé [*Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*](#), d'où provient aussi cette citation.

⁴ J'ai collecté 18 documents de « planification annuelle » (*Planificacao anual*) de 10^e et 11^e années.

⁵ Avoir de *vrais* programmes d'enseignement ne date pas de la réforme 2018. Ceux de 2001 étaient tout aussi précis. Mais je n'oublie pas les tensions créées par les programmes de 2018 dont a parlé Joaquim Neves Vicente, à savoir une définition et des modalités de lecture des programmes bien moins libérales que celles des programmes 2001 du fait d'« analytiques » très assurés de *ce qu'est* et *n'est pas* la philosophie, et visiblement très pressés de se débarrasser de la philosophie « continentale ». C'est infiniment regrettable.

⁶ Cette citation et les suivantes sont extraites de son article « Do primado de uma "logica utens" sobre uma "logica docens" no ensino da filosofia na educação secundária », dans H. Ribeiro, & J. Vicente (Org.), *O Lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia*, Coimbra, Faculdade de Letras, 2010 [En ligne sur le site de l'APF [ici](#)]

III. ENTRETIEN AVEC JOAQUIM NEVES VICENTE

Présentation

Cette enquête sur l'enseignement de la philosophie au Portugal est née d'une remarque de notre collègue **Joaquim Neves Vicente** nous signalant que l'enseignement de la philosophie au Portugal avait été profondément remanié.

Joaquim, ami de longue date de l'ACIREPH, est d'abord un éminent professeur de philosophie dont les travaux lui ont valu de jouer un rôle de premier plan dans l'enseignement de la philosophie au Portugal. Sa réflexion sur l'enseignement de la philosophie au lycée a constamment uni *philosophie, pédagogie et didactique*. En témoigne, dès sa formation, l'objet de son mémoire de maîtrise : « *Éducation, dialogue et philosophie dans l'action et la pensée pédagogiques de Paulo Freire* ». D'abord, professeur de lycée, il a longtemps été le seul, au Portugal, à faire des recherches sur la didactique de la philosophie, n'hésitant pas, pour ses travaux, à parcourir l'Europe de manière à participer à des séminaires, rencontres et échanges sur le sujet (Paris, Madrid, Strasbourg, Barcelone...). Il a obtenu, à l'Université de Coimbra, la création du premier enseignement de didactique et de philosophie de l'éducation, dont il a fait reconnaître la légitimité à une époque où la psychologie de l'éducation dominaient sans partage les sciences de l'éducation. La reconnaissance de son travail a conduit le Ministère de l'Éducation à lui confier la refonte des programmes de philosophie de l'enseignement secondaire. Les programmes portugais de philosophie de 2001, qu'il a co-écrits avec Fernanda Henriques et Maria do Rosário Barros, portaient très largement son empreinte ; ils ont durablement structuré l'enseignement portugais de la philosophie.

C'est donc naturellement que j'ai demandé à **Joaquim Neves Vicente** de m'aider pour cette enquête sur l'enseignement de la philosophie au Portugal et que je lui ai, aussi, proposé un « entretien » écrit. Il aussitôt accepté ; je l'en remercie en mon nom et au nom de l'ACIREPh.

Le lecteur trouvera à la fin de l'entretien une bibliographie de certains de ses travaux.

LES PROGRAMMES

1. Les élèves portugais débutent en philosophie en commençant par un enseignement de logique qui, vu de France, est très impressionnant. D'où ces deux questions : a) le niveau des élèves de 10^e année¹ est-il, dans les faits, suffisant pour suivre des cours qui semblent assez arides et techniques ? b) pédagogiquement, est-ce que cela plaît aux élèves ? Cette entrée en matière ne rebute-t-elle pas ces élèves encore jeunes ?

Deux remarques préliminaires

1. Je suis à la retraite depuis 2017 et je n'ai pas suivi de près, sur le terrain, la situation de l'enseignement de la philosophie au Portugal. Afin d'être le plus objectif dans mes réponses à l'*entretien* proposé par Serge Cospérec, j'ai demandé à la présidente de l'Association des professeurs de philosophie (APF), Isabel Bernardo, de m'apporter son aide. Elle m'a informé de la situation et m'a transmis des éléments qui me permettront de répondre plus précisément aux questions formulées par Serge Cospérec.

2. Mes réponses, nécessairement subjectives, ne peuvent pas être généralisées. Parmi les professeurs de philosophie, il existe une grande diversité d'opinions sur les programmes, sur les orientations pédagogiques, sur les examens nationaux ou encore sur la structure des examens.

1a) La question est très pertinente et la réponse a été et continue d'être très débattue. Dans le programme d'*Introduction à la philosophie* de 1991 (la discipline s'appelait alors *Introduction à la philosophie* et non *La philosophie*, comme c'est le cas aujourd'hui) et dans le programme de philosophie de 2001, la logique et l'argumentation n'étaient enseignées qu'en 11^e année, c'est-à-dire en deuxième année de philosophie, et ce, précisément la raison que vous invoquez :

« Le domaine de la logique se rapportant à des compétences opératoires indispensables à la construction d'une pensée rigoureuse, on aurait pu, pour des raisons strictement scientifiques, le placer en début de 10^e année. Cependant, des considérations pédagogiques et relatives à la motivation ont conduit à le placer en 11^{ème} année. Toutefois, une première approche, certes très modeste, est faite dans l'unité d'introduction » (Cf. Programme d'*Introduction à la Philosophie* - 10^e et 11^e année (1991), p. 6).

Le projet de programme de philosophie de 2001, soumis au débat public, avait été évalué assez favorablement par l'*Association des Professeurs de Philosophie*

III. Entretien avec Joaquim Neves Vicente

(APF), mais cela n'a pas été le cas de la *Société portugaise de Philosophie* (SPF), et notamment de son *Centre pour l'Enseignement de la Philosophie* (CEF). Le CEF a en particulier critiqué le fait que l'unité de logique ne soit introduite qu'en 11^{ème} année, alors qu'elle aurait dû être, selon les membres du CEF, l'unité initiale de la 10^{ème} année. Était également fortement critiquée, pour diverses raisons, la possibilité, donnée par les programmes de 1991 et de 2001, de choisir entre la logique aristotélicienne et la logique propositionnelle. Ce n'est qu'en 2018, avec la refonte en profondeur du programme de 2001, elle-même liée à la redéfinition des *Apprentissages essentiels en philosophie* (« AEF » pour « *Aprendizagens Essenciais de Filosofia* »), que la logique formelle et la logique informelle ont été placées au début de la 10^e année.

La réponse à la question de savoir si le niveau des élèves est suffisant pour suivre l'enseignement de la logique formelle dépend beaucoup de la filière (du domaine d'études) choisie par les élèves. Les élèves des *cursus sciences et technologie* et *sciences économiques et sociales* étudient (dans certaines écoles) la logique propositionnelle en 10^e année, dans le cadre de l'option « mathématiques A » [ndlr : option obligatoire dans ces cursus], et souvent en parallèle à la philosophie, ce qui permet une articulation disciplinaire entre les deux disciplines. Les élèves du *cursus arts visuels* peuvent (ou non) suivre des cours de mathématiques et les élèves du *cursus langues et sciences humaines* suivent les cours de *mathématiques appliquées aux sciences sociales*, dans lesquelles la logique propositionnelle n'est pas étudiée.

En ce qui concerne la logique informelle, quel que soit le cours, les étudiants parviennent à saisir les concepts et à acquérir les outils lorsque les enseignants font preuve de sens pédagogique et de compétences didactiques.

1b) Quant à la question de savoir si commencer la philosophie par la logique formelle et informelle plaît ou déplaît aux élèves, la réponse dépend beaucoup de l'ingéniosité pédagogique et didactique des enseignants, de la motivation des enseignants à enseigner cette matière, et de leurs propres convictions : s'ils y sont favorables ou défavorables. On sait que des enseignants et des établissements continuent à enseigner la logique formelle et informelle par la suite.

La plus ou moins grande difficulté des élèves à comprendre les concepts et à appliquer les outils de la logique formelle et informelle prévus par les *Apprentissages essentiels en philosophie* (AEF) en 10^e année dépend donc en grande partie : a) de l'élaboration pédagogique et didactique des activités d'apprentissage ; b) de la capacité plus ou moins grande de l'enseignant à accorder une place dans ses enseignements à la question de leur applicabilité pratique ; c) de la plus ou moins grande capacité de l'enseignant à intégrer ces concepts et ces outils dans les parties suivantes du programme.

2. Je sais que les professeurs de philosophie portugais accordent beaucoup d'attention à l'apprentissage de la logique et de l'argumentation philosophique, qui a pour eux valeur d'initiation à la méthodologie de tout travail intellectuel, au-delà de la seule philosophie. Dans l'un de vos articles, en réponse à « *une lamentation que l'on entend souvent parmi les professeurs de philosophie* » - les élèves auraient des difficultés en philosophie « *parce qu'ils ne connaissent pas le portugais* » - vous renversiez le diagnostic : si les élèves ne maîtrisent pas la langue, c'est plutôt « *parce qu'ils n'acquièrent pas en philosophie certaines compétences discursives indispensables au travail intellectuel* »². Et pour cet apprentissage, vous affirmiez très nettement la nécessité de donner le « *primat de la logica utens* [celle que l'on utilise dans la vie de tous les jours dans nos inférences les plus usuelles dans le langage ordinaire] *sur la logica docens* [celle qu'on enseigne sous la forme de règles et de préceptes] ». Les nouveaux programmes de philosophie donnent l'impression inverse : la *logica docens* semble l'emporter sur la *logica utens*. Qu'en pensez-vous ?

Serge Cospérec rappelle à juste titre la position que j'ai défendue, et que je défends, encore de la primauté de la *logica utens* sur la *logica docens*. Personnellement, je suis convaincu qu'il serait préférable de prévoir une initiation progressive, sur deux ans, aux outils logiques et aux règles de la bonne argumentation, à la place de ce chapitre introductif qui figure actuellement dans les programmes. La logique pourrait être à la philosophie ce que la grammaire est à l'apprentissage des langues. Elle pourrait être mobilisée comme un ensemble de pièces ou « outils » pour le travail philosophique, et, en ce sens, comme une méthodologie utile à tout travail intellectuel. Quand le programme de philosophie de 2001 affirmait que l'un des objectifs généraux de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire était d'*approfondir les compétences de base du discours* (...), ses auteurs pensaient à ce que la philosophie pouvait apporter de spécifique à la formation intellectuelle.

Lors de la conférence de 2010 à Coimbra sur *la place de la logique et de l'argumentation dans l'enseignement de la philosophie*, à laquelle Serge Cospérec a participé avec une communication importante, le désaccord entre plusieurs intervenants sur la question est clairement apparu. Les collègues proches de la philosophie analytique ont défendu la nécessité d'un premier chapitre sur la logique propositionnelle et même sur la logique des prédicats, éradiquant une fois pour toutes la logique d'inspiration aristotélicienne, jugée inutile et dépassée. Victor Thibaudeau, de l'Université Laval au Canada, a au contraire défendu le grand mérite, du point de vue de la formation, de « la première opération de l'intelligence (la saisie et la définition des choses)³ », étude qu'il place « au cœur de la formation intellectuelle au niveau préuniversitaire ». Il s'agit là sans aucun doute d'un des meilleurs outils méthodologiques dont nous disposons actuellement pour

III. Entretien avec Joaquim Neves Vicente

faire entrer dans le précieux travail intellectuel et philosophique de conceptualisation, dont on sait la valeur, malgré les controverses théoriques qui entourent la question de la définition.

Mais pour revenir à la question et, en particulier, à celle de savoir si les programmes privilégient la *logica docens* par rapport à la *logica utens*, je dirais que non. Tant dans le programme de philosophie de 2001 que dans ses deux révisions de 2005 et 2011 (je m'y réfère ci-dessous), la nécessité du recours à la logique pour une approche plus rigoureuse des théories et des arguments philosophiques a été soulignée. Dans la version actuelle du programme, approuvée en 2018, appelée *Apprentissages essentiels en philosophie* (AEP), les options méthodologiques indiquent expressément que « les outils logiques du travail philosophique doivent être mobilisés dans les activités réalisées avec les élèves, soutenir en permanence l'analyse critique qui doit être faite de chaque problème philosophique. »

Le problème est que de nombreux professeurs, dans leur pratique de cours, *enseignent*, et enseignent seulement, la logique (*logica docens*), mais ne l'*utilisent* pas (*logica utens*) dans l'approche des sujets/problèmes philosophiques.

L'un des grands enjeux de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire a toujours été de conjuguer, dans le processus même d'enseignement et d'apprentissage, le développement des thèmes et problèmes philosophiques avec le développement des compétences, de croiser les objectifs cognitifs et les objectifs métacognitifs, d'articuler contenus et forme, de combiner les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales ou méthodologiques⁴.

3. Les programmes portugais fixent avec précision ce qui est à étudier et ce que les élèves doivent connaître en philosophie. En France, de tels programmes sont impensables ; bon nombre de professeurs y verraient une atteinte à leur « liberté ». Mais, de fait, les programmes portugais paraissent aller beaucoup plus loin dans la délimitation-limitation des objets d'étude que les programmes anglais par exemple, qui sont d'inspiration assez semblable. En morale, l'éthique déontologique de Kant et celle de Mill ; en politique, le contractualisme de Rawls et sa discussion communautarienne par Sandel et libertarienne par Nozick, comme si rien n'existait en dehors d'une certaine tradition propre au monde anglo-saxon. Bref, les programmes paraissent si contraignants que l'on peut effectivement s'interroger sur ce qu'il reste de la liberté des professeurs concernant le choix des doctrines, thèses et arguments étudiés en philosophie. Comment vous-mêmes et les professeurs de philosophie portugais avez-vous reçu ces programmes ? Les choix programmatiques ont-ils été discutés, font-ils consensus ?

Depuis de nombreuses années, je suis la discussion, très française, sur les programmes de philosophie ; je me suis rendu plusieurs fois à Paris pour des consultations au défunt INRP et au Quartier Latin pour découvrir les nouveautés éditoriales ; j'ai acheté plusieurs manuels de philosophie, plusieurs livres de préparation à la dissertation, à l'explication ou au commentaire de textes ; j'ai suivi dès le début l'excellent travail que l'ACIREPH développait... En somme, je me suis formé pour une bonne part en France et en français. Je suis donc un débiteur insolvable de la recherche philosophique, pédagogique et didactique qui s'est faite et se fait en France. Je sais aussi à quel point les professeurs de philosophie français défendent leur liberté d'enseigner. Ces deux questions ne me surprennent pas.

Au Portugal, il n'y a jamais eu en vérité de « guerre des programmes » comme il y en a eu et comme il y en a encore en France. Il n'y a eu qu'un seul projet de programme de philosophie qui, après une consultation publique en 1990, a été refusé par la grande majorité des enseignants, puis retiré par le Ministère de l'Éducation. Le programme d'*Introduction à la philosophie* de 1991, huit ans après son entrée en vigueur, était encore reconnu par la plupart des enseignants comme un bon programme, d'après l'enquête nationale menée auprès des enseignants de philosophie au cours de l'année scolaire 1999-2000, même s'il nécessitait des allègements car les contenus à aborder étaient trop étendus.

Le « nouveau » programme de philosophie de 2001 se présentait donc : a) comme une *reformulation sans rupture* quant aux contenus ou thèmes à aborder et surtout b) comme une *reformulation nouvelle* des objectifs et des compétences à développer, des méthodes et instruments à mobiliser dans le travail philosophique et, aussi, des modalités et critères d'évaluation à privilégier

Le programme se présentait aussi comme un programme ouvert quant à l'approche des thèmes et problèmes, qui n'imposait pas de théories, d'auteurs ni de textes, et donnait ainsi la liberté aux établissements et aux enseignants de concevoir leurs propres projets pédagogiques et didactiques. Il n'y avait pas d'examen national de philosophie mais, à la place, des *examens généraux d'évaluation*, organisés dans chaque établissement, à la fin de chaque année scolaire (les 10^e et 11^e années).

L'introduction, suite à la révision des programmes de 2004 (décret-loi n° 74/2004, du 26 mars), de l'examen national de philosophie a servi de prétexte à un groupe d'enseignants plus proches de la philosophie anglo-saxonne pour faire pression sur le Ministère de l'Éducation afin de délimiter et même limiter les problématiques, les théories et les auteurs à aborder. La première grande inflexion partisane du programme de 2001 se trouve dans le document intitulé *Orientations pour l'enseignement du programme*, un document qui a été présenté à la discussion publique par le Ministère en 2005, même s'il n'a jamais été officiellement approuvé. Ce document a été accueilli favorablement par la Société Portugaise

III. Entretien avec Joaquim Neves Vicente

de Philosophie (SFP), mais pas par l'Association des Professeurs de Philosophie (APF). En 2006 et 2007, un examen national de philosophie a été organisé. Puis de 2008 à 2011, il n'y a plus eu d'examen national de philosophie.

L'examen national de philosophie a été réintroduit en 2012, après une intervention très forte de l'Association des Professeurs de Philosophie (APF) et de la Société Portugaise de Philosophie (SPF), convaincues que l'existence d'un examen national donnait plus de crédibilité à la discipline auprès de l'opinion publique et que la réussite à cet examen était nécessaire pour accéder à certaines formations de l'enseignement supérieur. Le Ministère de l'Éducation a accepté la proposition sous condition d'un accord entre l'APF et la SPF quant aux contenus communs qui pourraient être évalués dans le cadre de l'examen national. Cette exigence ministérielle a abouti à la publication, en 2011, d'un nouveau document intitulé [*Orientations pour l'évaluation sommative externe des apprentissages en philosophie des 10^e et 11^e années.*](#)

Mon sentiment sur ces deux documents (de 2005 et de 2011) est le suivant : l'un et l'autre ont conduit à déformer la lettre et l'esprit du programme de 2001 sur des points essentiels, non seulement en ce qui concerne les objectifs généraux, mais aussi, et surtout, ses contenus et ses fondements. Il y a eu des coupes chirurgicales dans certaines sections du programme inspirées par la tradition phénoménologique et herméneutique européenne ou leur contournement. On a imposé des manières particulières de traiter de certains sujets, par le moyen de formulations fermées des problèmes à traiter et la désignation des auteurs de référence. Les textes philosophiques, dont la place était jusqu'alors centrale dans l'apprentissage de la philosophie (lecture, analyse et commentaire), ont été marginalisée, pour ne pas dire ignorés dans les nouvelles orientations.

L'une des conséquences immédiates a été l'apparition de nouveaux manuels très subordonnés aux *Orientations* que j'ai mentionnées et que la plupart des établissements et des enseignants ont pris comme références à suivre.

Les programmes de philosophie en vigueur depuis 2018 (un pour la 10^e année et un pour la 11^e année) ont pour titre générique *Apprentissages essentiels en philosophie* (AEF). Ils respectent les principes des *Apprentissages essentiels* (AE) définis pour toutes les disciplines de l'enseignement secondaire (cf. pour le texte de cadrage la note 3 de la Partie II) et ont pour référence *le Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire*, approuvé par l'arrêté n° 6478/2017, du 26 juillet. La justification de cet « amaigrissement curriculaire » explicitement assumé est qu'il permettrait des « gains qualitatifs de solidité, d'utilisation et d'approfondissement des connaissances ».

Les programmes de philosophie de 2001 de 10^e et 11^e années, ont été définitivement abrogés par l'arrêté du 6 juillet 2021 ; le seul « document d'appui » qui

reste en vigueur est celui que j'ai déjà mentionné les *Orientations pour l'évaluation sommative externe* de 2011. Les modifications les plus significatives des *Apprentissages essentiels en philosophie* sont : le déplacement *i)* de la logique de la 11^e année à la 10^e année, et, *ii)* de l'esthétique et de la religion de la 10^e année à la 11^e année.

Voyons maintenant comment les professeurs de philosophie portugais ont reçu les programmes, si les choix programmatiques ont été discutés et s'ils ont été consensuels.

Les *Orientations* de 2005 aussi bien que celles de 2011 ont suscité la controverse et le mécontentement dans de nombreux établissements, mais la contestation ne s'est jamais organisée ou concrétisée par des déclarations publiques de groupes ou institutions. L'adage dit que « le Portugal est un pays aux douces mœurs »⁵. Le président de l'Association des Professeurs de Philosophie (APF) m'a raconté qu'avant la ratification des *Apprentissages essentiels en philosophie*, les professeurs avaient été appelés à discuter du projet de révision des AEF, notamment lors de séances organisées par l'APF dans cinq villes du pays, mais que le niveau de participation aux discussions avait été très faible.

Sur le terrain, dans le pays réel, on peut dire que de nombreux obstacles et de nombreuses résistances s'opposent à la mise en œuvre des nouveaux programmes : *i)* de nombreux enseignants ne connaissent pas les *programmes officiels* et appliquent seulement *les programmes médiés* par les manuels scolaires ; *ii)* beaucoup continuent à traiter les thèmes comme ils le faisaient il y a 15 ou 20 ans ; *iii)* d'autres suivent les activités des manuels, passant leur temps sur des exercices sans grande valeur cognitive et peu efficaces pour l'apprentissage. L'enseignement au Portugal est encore très dépendant des manuels, y compris en philosophie. Pour être tout à fait juste, il faut ajouter qu'il y a aussi de nombreux et nombreuses professeur.es qui se distinguent par l'excellence de leurs performances.

EXAMENS NATIONAUX ET EXERCICES

Présentation rapide pour les lecteurs français.

La philosophie fait partie des disciplines de la formation générale ou comme nous disons en France du « tronc commun » en 10^e et 11^e années. Elle est évaluée par un examen national, en fin de 11^e année, d'une durée de 2h avec une tolérance de 30 mn. L'examen est composé de 18 items, 12 obligatoires, et 6 facultatifs (parmi lesquels les 4 items les mieux réussis permettent d'améliorer la note finale). Toutes les questions posées se rapportent strictement aux programmes. En voici quelques exemples :

- Un argument valable déductivement
 - (A) ne peut pas avoir de prémisses fausses.
 - (B) peut avoir une conclusion fausse.
 - (C) a une conclusion vraie.
 - (D) a de prémisses vraies.

- Dans le choix proposé, sélectionner celui dans lequel les connecteurs qui apparaissent dans $P \rightarrow (Q \wedge \neg R)$ sont classés de la plus petite portée à la plus grande.
 - (A) Conjonction, négation, conditionnel.
 - (B) Négation, conditionnel, conjonction.
 - (C) Conditionnel, conjonction, négation.
 - (D) Négation, conjonction, conditionnel.

- Examinez la proposition exprimée par la phrase suivante : « Lorsque les gens pensent de manière positive, ils finissent par surmonter toutes les difficultés ». La proposition exprimée par la phrase précédente n'est pas falsifiable. Pourquoi ?

- Pour Rawls, récompenser le mérite n'est pas requis par les principes de justice car elle conduirait à ce que certaines personnes soient doublement avantagées. Pourquoi y aurait-il double avantage ?

- Supposons qu'il n'y ait aucune preuve concluante que Dieu existe ou qu'il n'existe pas. Serait-ce encore une bonne décision de croire que Dieu existe ?
Dans votre réponse, vous devez :
 - clarifier le problème en question ;
 - présenter sa position sans équivoque ;
 - argumenter en faveur de votre position.

4. a) Cette conception de l'examen national (un questionnaire comportant un nombre important d'items) est-elle liée à la réforme de 2018 ? b) Y a-t-il eu sur ce point des changements importants ? c) Enfin, cette conception de l'examen est-elle considérée comme étant dans l'ensemble satisfaisante par les professeurs de philosophie ?

Nota. Dans l'encadré, la phrase soulignée nécessite une explication. Cette règle (items obligatoires et optionnels), qui n'a été insérée que récemment dans tous les examens nationaux, découlait de l'obligation d'introduire des mesures de compensation visant à atténuer l'impact négatif de la pandémie de Covid-19. Pour les examens nationaux de 2022, la règle a déjà été partiellement modifiée, dans tous les examens nationaux, réduisant ainsi l'effet des mesures de compensation. Il faut "lire" les items des examens nationaux de 2021 et 2022 ainsi que leur moindre degré de difficulté à la lumière de ces mesures qui entendaient compenser les effets de la pandémie de Covid-19. Il est prévu que ces mesures de compensation soient levées.

4a) Cette conception de l'examen national existe depuis plusieurs années. En 2006 et 2007, les examens étaient déjà à peu près comme cela. Lorsque l'examen national de philosophie a été réintroduit en 2012, les épreuves ont continué à comporter un nombre élevé d'items. Par exemple, les examens de 2014 comportaient déjà 18 items.

L'examen de philosophie suit les directives techniques imposées par l'*Institut d'évaluation de l'éducation* (IAVE⁶) qui s'appliquent à toutes les disciplines. Les changements dans les items et l'organisation des examens sont donc le résultat de décisions "techniques" de l'IAVE et non de la réforme des *Apprentissages essentiels en philosophie* (AEF).

4b) Le changement le plus significatif, avec l'entrée en vigueur des AEF, est l'évaluation croissante des compétences, mais les compétences *problématiser, conceptualiser et argumenter* étaient déjà évaluées avant 2018.

4c) L'opposition à ce format d'épreuves est publique depuis plusieurs années, et elle n'émane pas seulement des professeurs de philosophie. Ces dernières années, les critiques et le mécontentement des professeurs de philosophie se sont accentués. Depuis 2018, des expressions de mécontentement sont apparues dans les journaux et sur les réseaux sociaux.

En novembre 2022, une journaliste, Bárbara Reis, a signé dans le journal *Público* un article très critique intitulé : « Les Examens de philosophie représentent le degré zéro de la philosophie » ([Os Exames de Filosofia são Zero Filosóficos](#)). Dans le journal *l'Observador* du 16/11/2022, Alexandre de Sá, professeur de Philosophie à l'Université de Coimbra, écrit que « le problème essentiel de l'examen de philosophie ne réside pas tant dans sa structure que dans le fait qu'il véhicule une compréhension très limitée et médiocre de ce qu'est la philosophie »⁷.

5. On peut imaginer que les professeurs portugais entraînent leurs élèves aux examens en leur proposant régulièrement des questionnaires de ce type sur telle ou telle partie du programme pendant l'année. *a)* Mais y a-t-il des exercices plus longs comme des essais ou des commentaires philosophiques ? Sont-ils pris en compte et comment le cas échéant ? *b)* Et y a-t-il une articulation entre les évaluations faites pendant l'année scolaire et l'examen national, ou est-ce indépendant ?

Nota. L'examen national de philosophie est facultatif, en ce sens qu'il n'est passé par les élèves qu'aux conditions suivantes : 1° pour réussir une matière, s'ils ont échoué à l'évaluation interne, ou pour améliorer le classement interne ; 2° pour obtenir un classement qui leur permettent d'accéder à l'enseignement supérieur (certaines formations supérieures nécessitent la réussite à l'examen national de philosophie) et qui a valeur de probation (et c'est généralement une matière parmi d'autres) ; 3° dans le but d'achever leur formation secondaire, un classement en philosophie pouvant se substituer au classement dans une autre matière. Jusqu'en 2019, cela signifiait qu'environ 12 à 13.000 élèves passaient l'examen de philosophie sur un total d'environ 80 à 100.000 étudiants. Cependant, depuis 2020, avec la Covid-19, l'option c) a été écartée et, avec les règles spéciales mises en place, le nombre d'élèves passant l'examen de philosophie est tombé à environ 6000.

5a) Le programme de philosophie de 2001 proposait une « analyse de textes à caractère argumentatif » une et « composition de textes à caractère argumentatif ». Les *Apprentissages essentiels de philosophie* 2018 prévoient la rédaction d'« essais philosophiques » sur les thèmes/problèmes du monde contemporain abordés en 10^{ème} et en 11^{ème} année. Sur le terrain, les pratiques sont très diverses. Il y a des enseignants qui prennent très au sérieux la préparation et le suivi des dissertations philosophiques ; la plupart d'entre eux, cependant, n'y accordent pas une attention et un suivi suffisants.

5b) Le lien entre les évaluations faites pendant l'année et l'examen national est faible. La structure des épreuves des examens nationaux a bien eu une certaine incidence, ici ou là, sur la structure des épreuves sommatives réalisées pendant l'année scolaire, mais pratiquement aucune incidence dans de nombreux établissements. Pour les élèves qui s'inscrivent à l'examen national de philosophie, beaucoup d'établissements et d'enseignants prévoient des temps spécifiques de préparation à l'examen national.

6. Il y a au Portugal des manuels scolaires pour apprendre à écrire un essai philosophique (*ensaio filosófico*) aux élèves de 10^e et 11^e année. Un concours d'essais philosophiques est même organisé par une association de professeurs de philosophie. a) Les élèves doivent-ils tous apprendre à écrire un essai philosophique en 10^e et 11^e année ? b) Quelle est généralement l'ampleur attendue : une page, plusieurs pages ? En ont-ils un ou plusieurs à faire dans l'année ? Est-il fait en temps limité à l'école ou à la maison ? c) Je pose cette question parce que l'essai philosophique est certainement quelque chose de didactiquement très intéressant mais je ne vois rien de tel à l'examen national. Bref, de quoi s'agit-il et quelle place est faite au juste à cet exercice dans l'enseignement secondaire de la philosophie ?

6a)/b) Les AE [apprentissages essentiels] indiquent que les élèves doivent apprendre à rédiger un essai philosophique. Certains manuels présentent quelques indications de méthode. Certains professeurs réalisent des travaux très intéressants avec leurs élèves ; la plupart ne le font pas. L'inadéquation de l'essai philosophique au cadre fixé pour l'examen national explique également pourquoi, dans les établissements, de nombreux enseignants n'accordent pas à l'essai philosophique l'importance qu'elle mérite.

Nota. Je dois préciser qu'il existe effectivement une association portugaise de professeurs de philosophie, fondée en 2012, appelée PROSOFOS (à ne pas confondre avec l'APF – Association des Professeurs de Philosophie – *Associação de Professores de Filosofia*), qui promeut, gère et organise chaque année des *Olympiades Nacionales de Philosophie*, nommées ainsi en référence aux *Olympiades Internationales de Philosophie* (OIP). Certains établissements participent à ce concours annuel, en sélectionnant et y préparant l'un ou l'autre de leurs meilleurs élèves.

6c) Il n'y a pas d'essai à l'examen national de philosophie : a) d'une part, parce que l'essai est très lié aux thèmes/problèmes du programme et que ceux-ci ne font pas l'objet d'une évaluation externe à l'établissement, c'est-à-dire dans le cadre de l'examen national ; b) parce que les sujets de l'examen national sont conçus selon des règles techniques qui, elles-mêmes, obéissent à des principes d'équité (voir [l'article](#) de Paula Simões, Directrice des services de l'IAVE). Selon l'analyse des résultats des examens, les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés sont ceux dont la maîtrise de la langue portugaise est la moins consolidée et qui, par conséquent, obtiennent de moins bons résultats dans les items appelant un développement du type essai. D'autre part, l'IAVE est conscient, au vu des résultats qu'obtiennent les élèves aux items de l'examen national de philosophie qui appellent une réponse un peu développée, que l'essai philosophique, qui fait partie des apprentissages obligatoires, est loin d'être travaillé comme il le faudrait dans les classes⁸.

Bibliographie

Livres

- (dir. H. J. Ribeiro, J. N. Vicente), *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*, Coimbra, Faculdade de Letras, 2010.
- *Didática da Filosofia - apontamentos e textos de apoio às aulas*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2005.
- *Razão e diálogo: filosofia, 11º ano*, Porto, Porto Editora, 2004.
- *Razão e diálogo: filosofia, 10º ano*, Porto, Porto Editora, 2003.

Articles

- « Emergência das “novas práticas filosóficas” e seu interesse para a didática da filosofia no ensino secundário », dans *A Filosofia em Discussão*, Volume 3, (coll. Ta pragmata), J.—Meirinhos, V. Rodrigues e V. Guerreiro (dir.), Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2022, pp. 269-290
- « Do primado de uma “logica utens” sobre uma “logica docens” no ensino da filosofia na educação secundária », dans H. Ribeiro, & J. Vicente (dir.), *O Lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia*, Coimbra, Faculdade de Letras, 2010.
- « Subsídios para um Paradigma Organizador do Ensino da Filosofia enquanto Disciplina Escolar de Educação Secundária », dans F. Henriques, & M. B. Almeida (dir.), *Os Atuais Programas de Filosofia do Secundário. Balanço e Perspetivas*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998, pp 32-33.
- « Subsídios para uma didáctica da filosofia: A propósito de algumas iniciativas recentes para constituição de uma Didáctica específica da Filosofia », *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, nº 6, 1994, p. 397-412,
- « Subsídios para uma Didática Comunicacional no Ensino Aprendizagem da Filosofia », *Revista Filosófica de Coimbra*, nº2, 1992, pp. 321-358.
- « Educação e Projecto(s) Educativo(s): contributos da(s) filosofia(s) e da(s) ciência(s) » ; dans *A Metodologia da Investigação em Educação*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1991
- « Educação, Escola e Filosofia - Um Mesmo Combate » ; dans *A Filosofia face à cultura tecnológica*, APF, Eds Rumo, Coimbra, 1988. pp. 36-43.
- « Relação pedagógica e filosofia », *Revista portuguesa de pedagogia*, Vol. 22, 1988, p. 293-311.

Autres

- *Educação, Retórica e Filosofia a partir de Olivier Reboul*, Coimbra, Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra, 2008 [Thèse de Doctorat de Philosophie dans la spécialité didactique de la philosophie]

- *Educação, Diálogo e Filosofia na Acção e no Pensamento Pedagógico de Paulo Freire*, Coimbra, Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra, 1991 [Mémoire de Master en philosophie dans la spécialité Didactique]

Notes (Serge Cospérec)

¹ Je donne en annexe la traduction des programmes portugais de philosophie.

² Vicente, J. N. (2010). "Do primado de uma "logica utens" sobre uma "logica docens" no ensino da filosofia na educação secundária" dans H. Ribeiro, & J. Vicente (Org.), *O Lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia*, Coimbra, Faculdade de Letras, 2010.

³ Victor Thibaudeau a réalisé un volumineux ouvrage didactique, à destination des étudiants, consacré aux « trois opérations de l'intelligence » : la définition, l'énonciation et le raisonnement. Voir *Principes de logique. Définition, énonciation, raisonnement*, Presses de l'Université Laval, Canada, 2006.

⁴ En didactique, les « connaissances déclaratives » renvoient au « savoir que », elles ont pour caractéristiques d'être « déclarées » (exprimées au moyen du langage) ; elles sont explicites et indépendantes de leurs conditions d'emploi (exemple : savoir ce qu'est la « théorie platonicienne des idées », connaître la différence entre « morale déontologique et conséquentialiste ». Les connaissances « procédurales » portent sur « le comment faire quelque chose » pour obtenir un résultat spécifique prédéterminé (par exemple, comment réaliser un « arbre argumentatif » ou le « schéma en arbre » d'un texte) ; elles incluent des étapes et doivent être adaptées à chaque situation ; elles sont parfois distinguées des « connaissances méthodologiques » considérées alors comme plus générales (par exemple, comment faire une dissertation, un essai). Il n'y a pas d'accord en didactique sur le sens, l'usage et la définition de ces distinctions importées de la psychologie cognitive (Anderson principalement) et dont l'origine est le débat en informatique (voir : [Désilets, M. \(1997\). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. Revue des sciences de l'éducation, 23\(2\), 289-308.](#)).

⁵ « Portugal é um país de brandos costumes ».

⁶ L'IAVE est l'institut responsable de l'évaluation "externe" au Portugal ; c'est un organisme public à régime spécial, doté d'une autonomie pédagogique, scientifique, administrative et financière, dont l'indépendance technique et professionnelle dans l'exercice de ses fonctions est reconnue par la loi. Il joue le rôle d'agence externe en charge des examens externes aux établissements comme les examens nationaux de fin du secondaire.

⁷ Pour ces critiques, cf. ici même, dans la quatrième partie de l'enquête, le point 3 « Des épreuves de plus en plus discutées », p. 41

⁸ Ou pour le dire plus brutalement que Vicente : beaucoup d'enseignants ne font tout simplement pas rédiger d'essais philosophiques à leurs élèves.

IV. L'EXAMEN NATIONAL, SES ÉPREUVES ET L'ÉVALUATION

1. L'EXAMEN NATIONAL

Comme l'a indiqué Joaquim Neves Vicente la logique qui préside aux examens nationaux est très différente de la nôtre. Il n'y a pas d'équivalent du baccalauréat car ces deux fonctions - **certification** de réussite du secondaire et **condition probatoire** d'accès à l'enseignement supérieur - sont disjointes dans le système portugais.

1° La **certification de la réussite du secondaire** (l'obtention du *diplôme d'enseignement secondaire*) s'obtient par une évaluation interne aux établissements selon des standards nationaux soumis à un contrôle externe.

2° « **L'examen national** » n'est pas passé par tous les élèves, mais seulement par les élèves qui : - ont échoué à l'évaluation interne ou qui veulent améliorer leur classement interne ; - veulent terminer le cycle d'études secondaires dans les disciplines de l'examen ; - la philosophie pouvant remplacer une des autres disciplines facultatives comme elle ; - veulent accéder à l'enseignement supérieur

Contrairement à ce qui se passait en France quand le baccalauréat couvrait presque toutes les disciplines enseignées, l'élève portugais ne passe que les disciplines de base de son cursus ; il peut opter en outre pour deux autres disciplines nécessaires pour accéder à telle ou telle filière l'enseignement supérieur. Les **examens nationaux** servent donc de probation pour l'entrée dans le supérieur, mais chaque établissement fixe ses exigences. Par exemple :

- pour étudier l'histoire à l'Université de Coimbra, il faut avoir passé l'examen de philosophie, d'histoire ou de portugais, mais à Porto, les disciplines dont il faudra avoir passé les examens sont l'économie, l'histoire ou le portugais.
- dans un Master Intégré de Médecine, il faut toujours avoir réussi les examens nationaux en biologie et géologie, physique et chimie, et « mathématiques-A » (option liée au cursus secondaire choisi).

En résumé, le Portugal a mis en place un *diplôme d'études secondaire* validé par des évaluations internes aux établissements ; les *examens nationaux* comportent peu de disciplines obligatoires et facultatives ; l'accès à l'Université est sélectif, il se fonde sur les classements obtenus et les universités peuvent déterminer, selon le cursus désiré par l'étudiant, les disciplines qu'il aura dû obligatoirement passer et réussir à « l'examen national ». La philosophie est une option facultative à l'examen national qui ne concerne que 12 à 13% des élèves.

Des modifications de l'examen national ont été annoncées début 2023, elles sont prévues pour la session 2024. Elles ne changent pas la logique d'ensemble et

porteront sur la pondération des disciplines en fonction de leur durée d'enseignement au lycée (biennale ou triennale) ; le changement notable est que l'épreuve de portugais deviendrait obligatoire, les élèves devant toujours passer, par ailleurs, deux autres épreuves (l'une dans les disciplines liées à leur cursus et l'autre aux choix). Tout cela est en discussion, mais on peut noter que l'épreuve obligatoire de langue nationale traduit probablement des difficultés analogues à celles que nous constatons dans le supérieur en France.

2. L'ÉPREUVE DE PHILOSOPHIE À L'EXAMEN NATIONAL

Dans l'entretien Joaquim Neves Vicente déjà donné de précieux éclaircissements sur les épreuves.

Premier fait notable : le format et l'évaluation de l'épreuve de philosophie à l'examen national sont dans leur principe indépendants des exercices et évaluations faits en classe. Les établissements peuvent (ou non) prévoir une préparation spécifique pour les quelques élèves qui choisissent la philosophie à l'examen national. Mais des enseignants observent que dans certains établissements l'examen national, que très peu d'élèves passent en philosophie, pèse sérieusement sur les modalités des évaluations faites en classe.

Deuxième fait notable : l'accroissement continu du poids des QCM à l'examen - pour se conformer aux standards d'évaluation par « tests » que cherchent à promouvoir l'OCDE, l'Europe et les diverses agences nationales et internationales d'évaluation - ce qui suscite des critiques de plus en plus vives.

Troisième fait notable : l'absence d'écrit long du type essai philosophique ou explication de texte à l'examen national de philosophie. On pourrait pourtant considérer que savoir organiser une pensée suivie, savoir composer, tenir et rédiger un propos structuré sont des compétences philosophiques de base qui devraient pour cette raison trouver place dans un examen national de *philosophie* ; plus encore, on peut estimer que ce sont aussi des compétences nécessaires à la vie sociale, professionnelle et citoyenne - et socialement très discriminantes quand leur maîtrise fait défaut - et que leur acquisition est une condition de l'égalité et de la réussite du plus grand nombre dans l'enseignement supérieur. Enfin, on pourrait estimer que refuser ce type d'écrit, au motif qu'il est socialement plus discriminant que de simples « tests », ne fait que masquer l'inégalité sans résoudre le problème ; l'injustice serait seulement déplacée au moment des études supérieures ou dans la vie sociale et civique.

Comme j'ai déjà donné un exemple du type de questions posées à l'examen national (cf. « Partie III. L'entretien »), il ne m'a pas paru utile de traduire de nouveaux exemples. Pour la session 2022 de l'examen de philosophie, voir :

[- Examen national de philosophie, 1^{ère} session, 2022 \(en portugais\)](#)

[- Critères d'évaluation pour le classement, 1^{ère} session, 2022 \(en portugais\)](#)

IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation

Ces documents sont suffisamment clairs, même pour les non-lusophones, pour comprendre la nature et l'esprit de l'épreuve (si un de nos lecteur souhaite nous faire parvenir la traduction de ces documents, nous la publierons avec plaisir).

3. DES ÉPREUVES DE PLUS EN PLUS DISCUTÉES

Exemples de critiques en philosophie

« Même l'examen national de philosophie n'échappe pas à l'empire du choix multiple »¹

La Société portugaise de philosophie juge « regrettable » la « survalorisation » des questions à choix multiples (QCM) à l'examen national « *par rapport aux questions exigeant un développement et une prise de position argumentés* » compte-tenu la « *centralité de l'argumentation* » et de la « *spécificité* » de la philosophie. Elle observe que « *certaines questions à choix multiples peuvent être sujettes à plusieurs interprétations légitimes* », de telle sorte que « *les critères d'évaluation notation* » peuvent être erronés (le Público du 28 juin 2022).

Alexandre Franco de Sá, « Repenser la philosophie dans l'enseignement secondaire »²

Pour Alexandre Franco de Sá, professeur au département de philosophie de l'université de Coimbra, le problème soulevé par les critiques de l'examen national ne se réduit pas à la question du poids des QCM ni à la plus ou moindre grande pertinence de formulation d'un QCM :

- « *Il est clair qu'il faut s'interroger sur un système éducatif dans lequel on trouve naturel que la culture humaniste, historique et littéraire ait été réduite à un point tel que, à la fin du secondaire, la rédaction d'une dissertation est désormais une tâche trop complexe pour beaucoup d'élèves évalués. Les questions à réponse longue ont peu de poids relatif dans les examens : elles servent seulement à distinguer les excellents élèves, qui parviennent à les faire, des élèves moyens.* »

- « *Le problème essentiel de l'examen de philosophie ne réside pas tant dans sa structure que dans le fait qu'il est le véhicule d'une compréhension très limitée et médiocre de ce qu'est la philosophie.* »

Pour faire comprendre le problème Alexandre Franco de Sá donne l'exemple d'un item de l'examen national de philosophie.

1. Dans lequel des énoncés suivants un problème philosophique est-il formulé ?

- (A) Pourquoi les gens se suicident-ils ?
- (B) Existe-t-il des règles morales absolues ?
- (C) Y aura-t-il des êtres extraterrestres intelligents ?
- (D) La philosophie de Kant a-t-elle été influencée par son éducation religieuse ?

Il allait de soi pour l'auteur du sujet que la réponse attendue était la (B), « *existe-t-il des règles morales absolues ?* », les autres étant considérées comme fausses, y compris la (A) « *Pourquoi les gens se suicident-ils ?* ». « Allait de soi » ? Pas vraiment. Alexandre Franco de Sá remarque en premier lieu que l'auteur du QCM ignorait probablement que *Le mythe de Sisyphe* d'Albert Camus commence ainsi : « *Il n'y a qu'un problème philosophique vraiment sérieux : c'est le suicide* ».

(Je donne la suite immédiate de ce célèbre texte pour le simple plaisir)

Juger que la vie vaut ou ne vaut pas la peine d'être vécue, c'est répondre à la question fondamentale de la philosophie. Le reste, si le monde a trois dimensions, si l'esprit a neuf ou douze catégories, vient ensuite. Ce sont des jeux ; il faut d'abord répondre. Et s'il est vrai, comme le veut Nietzsche, qu'un philosophe, pour être estimable, doive prêcher d'exemple, on saisit l'importance de cette réponse puisqu'elle va précéder le geste définitif. Ce sont là des évidences sensibles au cœur, mais qu'il faut approfondir pour les rendre claires à l'esprit.

Si je me demande à quoi juger que telle question est plus pressante que telle autre, je réponds que c'est aux actions qu'elle engage. Je n'ai jamais vu personne mourir pour l'argument ontologique. Galilée, qui tenait une vérité scientifique d'importance, l'abjura le plus aisément du monde dès qu'elle mit sa vie en péril. Dans un certain sens, il fit bien. Cette vérité ne valait pas le bûcher. Qui de la terre ou du soleil tourne autour de l'autre, cela est profondément indifférent. Pour tout dire, c'est une question futile. En revanche, je vois que beaucoup de gens meurent parce qu'ils estiment que la vie ne vaut pas la peine d'être vécue. J'en vois d'autres qui se font paradoxalement tuer pour les idées ou les illusions qui leur donnent une raison de vivre (ce, qu'on appelle une raison de vivre est en même temps une excellente raison de mourir). Je juge donc que le sens de la vie est la plus pressante des questions. Comment y répondre ?

Albert Camus, *Le Mythe de Sisyphe*.

IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation

Le problème n'est évidemment pas que l'auteur du QCM ignore ce texte mais une conception de la philosophie qui fait écarter sans hésitation la question « *pourquoi les gens se suicident-ils ?* » comme non-philosophique tandis (Camus rappelait qu'elle n'appartient pas qu'aux sociologues). En effet, « *pourquoi, poursuit Alexandre Franco de Sá, [...] la question posée par Camus au début de son livre ne serait-elle pas philosophique ? Parce que, selon l'auteur de la question de l'Examen, la philosophie devrait se réduire à la formulation de "thèses" discutées à l'aide d'arguments et d'exercices de logique formelle.* ». À ce compte, nombre d'œuvres et d'auteurs ou devraient être rayés de l'enseignement ; pour la France et en s'en tenant à la liste officielle, probablement les présocratiques, Zhuangzi, Lucrèce, Nāgārjuna, Plotin, Augustin, Pascal, Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Benjamin, Levinas, Ricoeur. Il y a bien un problème de fond.

Ce qu'Alexandre Franco de Sá critique est cette compréhension étroite et sectaire de la philosophie dans laquelle « *les grands philosophes ne peuvent être évoqués qu'en tant qu'illustrations de "thèses", auxquelles on peut opposer des positions "pures" qui, pour leur compréhension, ne nécessitent pas de référence à leur contexte herméneutique* » et pour laquelle « *la pensée philosophique peut se confondre avec la formalisation argumentative, sans qu'il soit question, par exemple, d'herméneutique ou d'histoire des concepts* ».

Enfin, Alexandre Franco de Sá souligne les effets négatifs de ce type d'examen aujourd'hui généralisé : la « *canalisation des pratiques d'enseignement* », orientées « *presque exclusivement vers la préparation des examens* » ; la « *survalorisation des exercices de logique formelle* » au motif qu'ils sont « *plus faciles à évaluer de l'extérieur* » ; la croyance inculquée aux élèves que « *la philosophie se réduit à la formulation d'arguments sous l'égide de la formalisation* » ; une culture philosophique « *réduite à l'étiquetage des "thèses" : "libertarianisme", "conséquentialisme", "déterminisme modéré" ou "déterminisme radical" et autres "ismes" similaires* », sorte de doxographie améliorée, tendance renforcée par les manuels scolaires qui intègrent « *le nouveau langage* » et une « *définition des apprentissages essentiels en philosophie* » qui « *reproduit et renforce le processus, ne mentionnant des auteurs rares que pour illustrer ces "ismes"* ».

D'où la conclusion d'Alexandre Franco de Sá : « *s'interroger sur la qualité de l'épreuve de philosophie peut au moins avoir le mérite de [permettre de] de la repenser. Mais il faut la repenser en ayant conscience que l'Examen n'est pas une fin mais un moyen, que ses implications dépassent sa forme et que c'est le sens même de la philosophie dans l'enseignement secondaire qu'il devient aujourd'hui urgent de défendre et de redéfinir.* »

Critiques dans les autres disciplines aussi

En 2021, Elisabete Jesus, professeure d'histoire, avait déjà critiqué l'inadéquation des QCM en histoire dans un article intitulé « Sélectionner la bonne réponse. Et quand il y en a plus d'une ? »³, paru dans le *Publico* du 12 juillet ; inadéquation qui conduisait à refuser, dans l'un des items, une réponse parfaitement valable. Il s'agissait en l'occurrence d'interpréter le sens d'une photo prise à Berlin de 1931, la consigne demandant aux élèves « d'identifier les informations exprimées dans les documents présentés » et de « mobiliser des connaissances sur les réalités historiques étudiées pour analyser les documents ».

L'arrivée au pouvoir, dans plusieurs pays européens, de mouvements politiques autoritaires a créé des situations comme celle représentée sur l'image C du document 1, qui témoigne :

- (A) de la suppression des libertés individuelles.
- (B) de l'exercice du culte de la violence physique.
- (C) de la discrimination contre les groupes ethniques minoritaires.
- (D) du contrôle et de la censure des activités culturelles.



C – O clube noturno berlinense Eldorado, frequentado por homossexuais, encerrado e coberto de propaganda.

La photo montre deux policiers allemands en faction devant un établissement fermé - rien de plus - et est accompagnée de la légende suivante (ajoutée par le concepteur du sujet) : « *Le night-club berlinois Eldorado, fréquenté par des homosexuels, fermée et couvert de propagande* ». Pour le concepteur du QCM, la « bonne réponse » ne pouvait donc être que la « C » (« discrimination contre les groupes ethniques minoritaires »).

IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation

Sauf que l'interprétation historique de document est une compétence de haut niveau, tout spécialement lorsqu'elle est censée s'appuyer sur la mobilisation de connaissances en histoire (il ne suffit pas de lire une légende, au demeurant équivoque). Un tel document admettait pourtant les deux interprétations, la plus juste étant d'ailleurs la (D), « contrôle et censure des activités culturelles », l'Eldorado étant l'une de ces nombreuses salles de spectacles qui accueillaient un public divers (non un bar gay au sens contemporain pas plus que la représentation qu'en donne le cinéma américain avec *Cabaret*). Elisabete Jesus fait observer que même « *la page Internet, dont l'IAVE a extrait la photo* » précisait : « *Avant sa fermeture, juste après l'arrivée au pouvoir des nazis en 1933, l'Eldorado était un lieu de rencontre populaire pour les célébrités, les artistes et les touristes. Si certains Allemands considéraient l'Eldorado comme un lieu de liberté d'expression et d'enrichissement culturel, d'autres y voyaient un symbole du déclin culturel et de la décadence de l'Allemagne de Weimar* ». CQFD. Les nombreux élèves (oserait-on dire instruits et compétents ?) qui ont choisi cette interprétation - donc la réponse (D) - ont évidemment protesté. Trop tard, l'examen était passé.

Effets de la standardisation et danger de la numérisation croissante des examens nationaux.

Elisabete Jesus revient à la charge dans un article de décembre 2022 : « *Les « examens à croix » [QCM] sont là pour durer* »⁴. Elle s'y inquiète du poids croissant des QCM et pas seulement en philosophie (mais aussi en géographie, arts, portugais, histoire, etc.).

Pour Elisabete Jesus, l'autorité de contrôle externe « *a créé un modèle d'évaluation dans lequel les questions appelant un développement écrit sont de moins en moins nombreuses* », ce qui contredit la volonté affichée d'améliorer l'apprentissage dans ce domaine. Les « *effets s'en font déjà sentir dans les performances au niveau de l'enseignement supérieur et même sur le marché du travail* ».

Comme Alexandre de Sá, elle souligne l'effet de standardisation négative produit par l'examen sur les exercices et outils d'évaluation utilisés quant à eux pendant l'année, ajoutant que les enseignants ayant « *une dizaine de classes ou plus* » - comme les professeurs d'histoire et de philosophie - sont tentés d'adopter ce type de tests pour réussir à corriger et évaluer en temps voulu.

Le phénomène de diffusion est accéléré par « *le processus de numérisation de l'éducation* » qui s'accommode mal des spécificités disciplinaires. Les « *questions à réponse ouverte restent aujourd'hui l'une des limites des plateformes numériques, en raison de l'impossibilité de créer des scénarios de réponse sans ambiguïté* ».

Dans ce contexte, la récente annonce que les examens et outils d'évaluation seraient désormais fournis « *sous une modalité entièrement numérique* » a

d'abord suscité l'incrédulité puis l'inquiétude. L'autrice en tire une conclusion pessimiste : « *les "cross exams" à l'américaine* » ont tellement « *colonisé les instruments d'évaluation externe* » (c'est-à-dire nationaux) « *que nous pouvons dire que les "examens à croix" sont là pour durer* ».

4. EN CLASSE : UNE ÉVALUATION INTÉGRANT PLUSIEURS TYPES D'EXERCICES.

Le développement des compétences liées aux *Apprentissage Essentiels* [AE] exige logiquement de faire varier les modes d'évaluation en fonction des objectifs visés. Le cadre institutionnel portugais invite expressément les professeurs à faire preuve d'inventivité et de créativité en matière d'exercices, les nombreuses activités d'élèves suggérées par les programmes au titre des stratégies didactiques pouvant aussi servir à évaluer leur travail.

En France le cadre traditionnel, la formation et le recrutement des professeurs pèse dans le sens contraire. Pour une majorité d'acteurs, la dissertation et le commentaire sont les seuls exercices vraiment « philosophiques » qui puissent être proposés dans un cadre scolaire. La formation et la recherche en didactique ne sont pas prises au sérieux. L'*ethos* et l'*habitus* des professeurs reposent sur le refus du *scolaire*. L'imagination didactique et pédagogique est par avance fermée ; les professeurs qui innovent le font contre les habitudes corporatistes.

Les programmes contiennent déjà de nombreuses indications : *réalisation d'un dictionnaire philosophique au format analogique ou numérique (ENT), analyse critique de textes d'opinions et/ou d'articles de presse, joutes argumentatives, réalisation de schémas de synthèse, résolution de problèmes éthiques, politiques, etc.*

Sur 27 documents cadres de planification annuelle des enseignements que j'ai consultés, un très petit nombre indique des instruments *possibles* pour l'évaluation, des critères d'évaluation et plus rarement encore leur pondération.

Un seul établissement semble prescrire des tests à la manière de l'examen national (exemple ci-dessous).

On ne sait pas ce qu'il en est des établissements (la majorité) qui n'indiquent rien dans leur document cadre. L'autonomie des établissements laisse supposer que ces modalités sont décidées, sinon par les professeurs en charge des enseignements, au moins avec eux, mais on peut raisonnablement le supposer.

IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation

Je rassemble dans le tableau ci-dessous les indications plus ou moins précises relatives aux « instruments d'évaluation » rencontrées dans ces documents.

Production écrite	Production orale
Travail de recherche	Exposé oral
Exposés	Exposé oral d'idées ; défense d'arguments en situation de débat
Essai philosophique	Débat / Participation à un débat
Fiches de travail	
Fiches de lecture	
Cartes mentales	Travail individuel
Schémas / synthèses	Travail de groupe
Fiches d'évaluation	Travail en binôme
Compte-rendu de séance	Implication des étudiants dans la sélection et la réalisation d'œuvres à présenter
Compte-rendu de film	Contributions aux activités interdisciplinaires
Compte-rendu de visite d'étude	

Un document indique les modalités d'évaluation utilisées, avec leur pondération sur l'année. Il comprend des critères relatifs à l'attitude des élèves au regard de leurs obligations (« les instruments d'évaluation complémentaires »). Les « instruments de base » de l'évaluation comptant pour 80% de la note finale de la discipline à chaque période ; le cadre précise le mode de calcul de l'évaluation pour la notation qui détermine le classement final.

Instruments de base (80%)			Instruments complémentaires (20%)	
1 ^{ère} période	1er test	50 %	A - Ponctualité	10%
	2ème test	50 %	B - Présence du matériel nécessaire en cours	10%
2 ^{ème} période	1er test	50 %	C - Pertinence de la participation	25%
	2ème test	50 %	D - Exécution adéquate des tâches/activités proposées	30%
3 ^{ème} période	1 test	20 %	E - Qualité des relations interpersonnelles	25%
	1 essai	80 %		
Calcul pour la note de fin d'études secondaires				
1 ^{ère} période	Résultats de l'application des critères d'évaluation			
2 ^{ème} période	(évaluation de 2 ^{ème} période x 0,6) + (0,4 x résultat de la 1 ^{ère} période)			
3 ^{ème} période	(évaluation de 3 ^{ème} période x 0,4) + (0,6 x résultat de la 2 ^{ème} période)			

Autre exemple.

Critères d'évaluation	Instruments et procédures d'évaluation	Pondération
Problématisation	Test d'évaluation et/ou travail de recherche.	70%
Conceptualisation	Travaux des élèves ; développement de questions appropriées pour les différents niveaux de performance attendus des élèves.	10 %
Argumentation		
(les connaissances correspondent aux apprentissages essentiels.)	Exposé oral de ses idées par l'élève, défense argumentée en situation de débat. Implication des élèves dans la sélection et la réalisation des œuvres à présenter.	10 %
ATTITUDES ET VALEURS		
Responsabilité	Attention et engagement, Respect des règles, Persévérance dans la réalisation des activités proposées, Travail collaboratif	10%
Pondération par période	1ère période (100%) 2ème période = 1^{ère} p (40%) + 2^{ème} p (60%) 3ème période = 2^{ème} p. (60%) + 3^{ème} p (40%)	

IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation

L'un des documents précise les critères d'évaluation transversaux aux apprentissages, et très brièvement les critères supposés spécifiques à la philosophie et leur pondération :

CRITÈRES D'ÉVALUATION POUR LA DISCIPLINE PHILOSOPHIE			
CRITÈRES TRANSVER- SAUX	NIVEAUX DE PERFORMANCE		
	TRÈS BON	SUFFISANT	INSUFFISANT
CONNAISSANCE	- a acquis et applique pleinement les connaissances définies dans les AE [<i>Apprentissages essentiels</i>] - recherche, analyse et interprète avec rigueur les informations, les sélectionne de façon adéquate et pertinente. - intègre et mobilise pleinement les connaissances dans des situations nouvelles ou pour résoudre des problèmes.	- a acquis et applique partiellement les connaissances définies dans les AE - recherche, analyse et interprète avec une certaine rigueur les informations, les sélectionne à l'occasion de façon adéquate et pertinente. - intègre et mobilise partiellement les connaissances dans des situations nouvelles ou pour résoudre des problèmes.	- n'a pas acquis ni n'applique les connaissances définies dans les AE - ne sait ni rechercher ni sélectionner ni interpréter de façon adéquate et pertinente des informations - n'intègre ni ne mobilise les connaissances dans de nouvelles situations ou pour résoudre des problèmes.
EXPRESSION ET COMMUNICATION	- s'exprime et communique clairement et correctement. - sait défendre avec pertinence et clarté ses idées et points de vue. - développe des idées et des solutions de façon très créative.	- s'exprime et communique avec une certaine clarté et correction. - sait défendre ses idées et points de vue. - développe des idées et des solutions avec une certaine créativité.	- n'arrive pas à s'exprimer ou communiquer avec clarté et correctement. - n'arrive pas à défendre ses idées et points de vue - n'arrive pas à développer des idées et des solutions de façon créative.
ATTITUDES FACE À L' APPRENTISSAGE	- collabore toujours de façon coopérative avec un esprit de partage et d'entraide. - fait toujours preuve de beaucoup d'engagement, de responsabilité et d'autonomie. - autorégule efficacement ses apprentissages et attitudes.	- collabore, montre une certaine disponibilité à coopérer - fait preuve d'un certain engagement, d'une certaine responsabilité et autonomie. - n'autorégule pas toujours ses apprentissages et attitudes.	- ne se montre disponible ni pour collaborer ni pour coopérer - ne manifeste ni engagement, ni responsabilité et autonomie. - n'autorégule pas ses apprentissages et attitudes.
CRITÈRES SPÉCIFIQUES À LA DISCIPLINE			
PROBLÉMATISATION 20% - CONCEPTUALISATION 35% - ARGUMENTATION 45%			

Dans les documents étudiés, on remarque souvent des variations, mais on re-trouve plus ou moins les mêmes items.

CRITÈRES D'ÉVALUATION		
Compétences	Instruments	%
C1 - Conceptualisation : - Identifier, définir, délimiter, caractériser, clarifier et explorer les significations, à l'oral et à l'écrit, à partir de l'analyse de l'information sous de multiples formats et supports.	- Tests d'évaluation et essais philosophiques	60%
C2 - Problématisation : - Identifier, définir, délimiter, caractériser et formuler des problèmes philosophiques, oralement et par écrit, à partir de l'analyse de l'information sous de multiples formats et supports.	- Autres productions écrites / multimodales et processus de travail.	20%
C3 - Argumentation : - Identifier, élaborer, analyser, classer, évaluer, réfuter des thèses, des arguments (principalement philosophiques) et des sophismes, à l'écrit et à l'oral, issus de l'analyse de l'information dans de multiples contextes.	- Interventions orales.	10%
C4 - Attitudes de curiosité, d'engagement, d'honnêteté et de rigueur intellectuelle : - Lire, rechercher et approfondir les connaissances, questionner, être exigeant envers soi-même, appliquer rigoureusement les connaissances de la discipline et respecter la propriété intellectuelle.	(fiches ou grilles d'observation pour chaque instrument / domaine d'expression d'apprentissage)	
C5 - Utilisation progressive des méthodologies et techniques du travail intellectuel et de l'étude autonome : - Appliquer, avec autonomie, les connaissances acquises en classe ainsi que les techniques de recherche et de traitement de l'information.		
C6 - Manifestation progressive d'une pensée autonome, informée, méthodique et critique : - Savoir présenter, de manière raisonnée et en mobilisant la connaissance de la discipline, des positions personnelles, et être capable d'évaluer et de critiquer des thèses et arguments travaillés en classe ou recueillis dans le cadre d'une activité de recherche personnelle.		
C7 - Capacité à s'exprimer par écrit et expression orale : - Présenter l'information de manière cohérente, structurée et compréhensible.		
C8 - Relation interpersonnelle, responsabilité et autonomie: - Interagir avec tolérance et empathie, adaptant les comportements dans des contextes de coopération et de partage. - Agir de manière responsable et autonome.	(Grille d'observation systématique et formulaire d'auto-évaluation)	10%

IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation

Dernier document, pour illustrer la variété des présentations.

CRITÈRES D'ÉVALUATION [...] DISCIPLINE PHILOSOPHIE 10^E ET 11^E ANNÉES

COMPÉTENCES

- COGNITIVES - 95 % ; - ATTITUDES ET VALEURS - 5%

INSTRUMENTS D'ÉVALUATION ET PONDÉRATION RESPECTIVE EN POURCENTAGE

- TESTS D'ÉVALUATION SOMMATIVE ÉCRITS - 65%

Il y aura dans chacune des trois périodes solaires au moins un test écrit d'évaluation sommative.

Dans chaque test écrit les points attribués à la question seront indiqués. Les tests écrits d'évaluation sommative sont notés de 0 (zéro) à 20 (vingt), et obéissent à des critères de notation spécifiques qui seront communiqués par l'enseignant à chaque classe au moment de la correction.

Les élèves doivent être informés des résultats obtenus dans chaque test écrit d'évaluation sommative.

- TRAVAIL D'ÉVALUATION SOMMATIVE - 20 %

Il s'agit de travaux individuels et/ou de groupe, à savoir les questionnaires d'évaluation, les documents de recherche et autres travaux effectués à l'intérieur et/ou à l'extérieur de la classe.

Les travaux individuels et/ou collectifs (questionnaires d'évaluation, documents de recherche et autres travaux d'application des contenus disciplinaires) sont notés de 0 (zéro) à 20 (vingt) et répondent à des critères de notation spécifiques, communiqués au moment de l'élaboration de ces travaux.

- PARTICIPATION - 10%

Cet item prend en compte les différents moments de la participation de l'élève en classe, à savoir les interventions en rapport avec le thème traité, la collaboration à la correction des travaux, les réponses aux questions qui lui sont ou non adressées.

L'évaluation de la participation prend en compte les paramètres suivants : l'esprit critique, l'application des connaissances et la fréquence de participation.

- ATTITUDES ET VALEURS - 5 %

L'évaluation des attitudes et les valeurs prend en compte les paramètres suivants : le respect des règles de conduite et les relations interpersonnelles ; l'initiative et l'engagement.

Intérêt et limites de ces documents

Ces documents sont-ils représentatifs ? Je ne sais pas. Seule une enquête quantitative permettrait de le dire. En revanche, l'ensemble (*Profil des élèves, Programmes, Évaluation, etc.*) montre assez dans quel esprit se fait l'enseignement de la philosophie au Portugal. Et notamment l'attention portée à l'équilibre entre logique d'enseignement et logique d'apprentissage, dont témoigne l'accent mis sur les nombreuses *activités* à proposer aux élèves (dans l'édition scolaire, des « carnets d'activités » accompagnent souvent les manuels).

Ils soulèvent aussi des questions : faut-il intégrer, dans l'évaluation *disciplinaire*, des compétences transversales renvoyant à des attitudes scolaires ou des compétences sociales plus générales ? A l'inverse n'est-il pas inepte de prétendre les évaluer ailleurs que dans un contexte disciplinaire, où elles acquièrent alors un sens et un contenu précis ? Et les concepts employés ne sont pas forcément clairs : l'idée qu'on peut et doit évaluer des « compétences » est un lieu commun, cela peut s'entendre, comme peut aussi s'entendre l'objection qui veut qu'on n'évalue jamais des *compétences*, seulement des *performances* et dans un contexte donné.

Ces débats, légitimes, ne doivent pas occulter ici des faits qui méritent réflexion.

Par exemple, que *vaut* - pédagogiquement et politiquement - un enseignement où la part des exercices ou activités des élèves est réduite et principalement réservée au travail hors la classe ? Que vaut un enseignement qui exige que les élèves sachent définir une pseudo-généralisation ou distinguer fait et droit, mais ne pense même pas à proposer des activités sollicitant et mobilisant explicitement ces savoirs ? Qu'est-ce que s'approprier un savoir ? Comment devient-il opératoire ?

Autre exemple : en France nous n'évaluons pas une compétence comme la capacité à « collaborer avec d'autres » (disons le niveau 1), à « coopérer » avec eux (disons le niveau 2), à partager et à s'entraider (niveau 3). Nous sommes méfiants vis-à-vis de ce genre d'évaluation et nous avons peut-être raison de l'être. Mais quand les élèves savent qu'ils seront *aussi* évalués sur leur compétence à collaborer, coopérer, partager et s'entraider, est-ce que cela ne change pas le sens et

IV. L'examen national, ses épreuves et l'évaluation

l'effet de l'éducation qu'ils reçoivent ? Et quelle incidence sur les exercices scolaires ? Pensons à la réalisation collective d'un dictionnaire ou d'un lexique de philosophie (en rapport avec les thèmes ou un auteur étudié), à des recherches et enquêtes philosophiques dont les résultats devront ensuite être évalués, analysés, synthétisés puis ordonnés et hiérarchisés avant d'être restitués et partagés collectivement ? Le simple fait d'intégrer ces compétences oblige à repenser les exercices et les activités, à en concevoir de nouveaux qui pourront être intégrés au cours et à l'évaluation. Est-ce sans pertinence ni intérêt ?

Serge Cospérec

¹ Clara Viana, « Nem o exame nacional de Filosofia escapa ao império da escolha múltipla », *Público*, 28 juin 2022.

² Alexandre Franco de Sá, « Repensar a Filosofia no Ensino Secundário », *Observador*, 16 novembre 2022

³ Elisabete Jesus, « Selecione a opção correta. E quando há mais que uma? », *Público*, 12 juillet 2021.

⁴ Elisabete Jesus, « Os “exames de cruzinhas” vieram para ficar », *Público*, 18 décembre 2022.

ANNEXES

OPÉRATIONNALISATION DES APPRENTISSAGE ESSENTIELS (AE*)

ORGANISATEUR Modules	AE* : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
I. APPROCHE INTRODUCTIVE DE LA PHILOSOPHIE ET DU PHILOSOPHER Rationalité argumentative de la philosophie et dimension discursive du travail philosophique	Qu'est-ce que la philosophie ? Caractériser la philosophie comme une activité conceptuelle critique. Les questions de philosophie Clarifier la nature des problèmes philosophiques. Thèse, argumentation, validité, vérité et solidité Carré logique des oppositions Expliquer les concepts de thèse, d'argumentation, de validité, de vérité et de solidité. Opérationnaliser les concepts de thèse, d'argument, de validité, de vérité et de solidité, en les utilisant comme instruments critiques de la philosophie. Appliquer le carré des oppositions à la négation de thèses. Formes d'inférence valide Expliquer en quoi consistent les connecteurs propositionnels de conjonction, disjonction (inclusive et exclusive), conditionnel, biconditionnel et de négation.	Réalisation, par les élèves et tout au long de l'année, d'un dictionnaire de termes philosophiques, sous forme analogique ou à l'aide de supports numériques (par exemple, sur la plateforme Moodle). Opérationnalisation des concepts étudiés dans l'analyse de textes argumentatifs (par exemple, des textes d'opinion dans des publications périodiques) ayant une pertinence dans la vie quotidienne sociale et politique du moment. Exposé par les élèves de problèmes philosophiques par opposition à des problèmes non philosophiques. Identification, par les élèves, dans des textes argumentatifs sur des sujets courantes du quotidien de concepts quotidiens pertinents dans la réflexion philosophique. Formulation par les élèves des problèmes philosophiques possibles à partir de ces concepts. Formulation par les élèves, individuellement ou en coopération, de thèses exprimées en propositions quantifiées, conditionnelles, conjonctives et disjonctives et leur négation, quand c'est possible, dans une communication orale directe ou par des moyens numériques.	Systématisateur/ Organisateur (A, B, C, I) Instruit / Avisé** /cultivé /informé (A, B, I) Analytique (A, I) Créatif (C, D) Instruit/ Créatif/ [bon] communicant (B, C, D)

* AE : Aprendizagens essenciais ; ** Je traduis par *instruit/avisé*, le couple *conhecedor/sabedor* ; *conhecedor* (connaisseur, expert) renvoie à la connaissance et *sabedor* (sage, avisé, censé) plutôt ici la sagesse (*sabedoria*), même si *saber* désigne aussi le savoir, en particulier dans le document cadre « *Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire* » (voir ma traduction pour l'ACIREPH).

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
	Appliquer les tables de vérité dans la validation des formes argumentatives. Appliquer les règles d'inférence du <i>Modus Ponens</i>, du <i>Modus Tollens</i>, du syllogisme hypothétique, des lois de De Morgan, de la double négation, de la contraposition et du syllogisme disjonctif pour valider des arguments. Principaux sophismes formels Identifier et justifier les sophismes formels consistant à affirmer le conséquent et à nier l'antécédent. Le discours argumentatif et les principaux types d'arguments et de sophismes informels Clarifier les notions d'argument non déductif, par induction, par analogie et par autorité. Construire des arguments par induction, par analogie et par autorité. Identifier et justifier les sophismes informels de la généralisation hâtive, de l'échantillon non représentatif, de la fausse analogie, de l'appel à l'autorité, de la pétition de principe, du faux dilemme, de la fausse relation causale, de l'<i>ad hominem</i>, de l'<i>ad populum</i>, de l'appel à l'ignorance, de l'homme de paille et de la pente fatale. Utiliser consciemment différents types d'arguments formels et non formels dans l'analyse critique de la pensée philosophique et dans l'expression de leur propre pensée. Appliquer la connaissance des différents sophismes formels et non formels pour vérifier la structure et la qualité argumentatives de différentes formes de communication.	Réalisation, en binôme ou en groupe, d'un texte argumentatif solide sur des thèmes pertinents de la vie quotidienne, en utilisant des formes propositionnelles et des formes valides d'arguments formels étudiés (éventuellement en lien avec les Mathématiques et/ou le domaine de la Citoyenneté et du Développement). Compétition entre groupes, dans la classe ou interclasse, sous forme d'un tournoi de construction d'arguments avec les formes argumentatives valables étudiées. Identification, par paires ou en petits groupes, des arguments non formels et des erreurs formelles et non formelles dans les articles d'opinion des publications périodiques numériques et les boîtes de commentaires respectives (directement dans la publication ou dans les moyens de diffusion via les réseaux sociaux) ou dans tout support d'informations.	Instruit / Créatif [bon] Communicateur / Coopératif (A, C, D, E, I) Instruit / Créatif / [bon] Communicateur (A, B, C, D, E, F, I)

PROGRAMMES DE 10^{ÈME} ANNÉE (classe de 2^{nde})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
II. L'ACTION HUMAINE ET LES VALEURS L'action humaine - analyse et compréhension de l'action La dimension éthico-politique - analyse et compréhension de l'expérience du vivre ensemble* [Éthique] * experiência convivencial	Déterminisme et liberté dans l'action humaine [Métaphysique] Formuler le problème du libre arbitre en justifiant sa pertinence philosophique. Exposer les thèses du déterminisme radical, du déterminisme modéré et du libertarianisme comme réponses au problème du libre arbitre. Discuter de manière critique les positions du déterminisme radical, du déterminisme modéré et du libertarianisme et leurs arguments respectifs. La dimension personnelle et sociale de l'éthique Exposer le problème de la nature des jugements moraux, en justifiant sa pertinence philosophique. Caractériser le concept de jugement moral comme un jugement de valeur. Clarifier les thèses et les arguments du subjectivisme, du relativisme et de l'objectivisme en tant que positions philosophiques sur la nature des jugements moraux. Discuter de manière critique ces positions et leurs arguments respectifs. Appliquer ces positions à la discussion des problèmes inhérents aux sociétés multiculturelles.	Formulation, après l'introduction de la notion de libre arbitre, individuellement ou en travail collectif, du problème du libre arbitre. Présentation, individuellement ou en travail collaboratif, de thèses en réponse à la problématique du libre arbitre, sous la forme des propositions étudiées. Formulation, individuellement ou en travail collaboratif, de thèses et d'arguments sur la problématique du libre arbitre à partir de la lecture de textes choisis (sur support physique et numérique) et présentation orale ou par des moyens numériques. Réalisation collaborative d'un schéma de synthèse avec thèses et arguments en réponse au problème du libre arbitre avec publication éventuelle dans un environnement numérique (par exemple, la plateforme Moodle). Confrontation de thèses et d'arguments entre élèves concernant leur position sur le problème du libre arbitre. Discussion dans un essai d'une thèse et des arguments respectifs, ou des thèses et de leurs arguments, en réponse au problème du libre arbitre. Formulation par les élèves, à partir de la clarification des notions de jugement de fait, de jugement de valeur et de jugement moral, du problème de la nature des jugements moraux et de leur justification philosophique.	Instruit / Systémisateur / Coopératif (A, B, C, I) Créatif/ Avisé (C, D, I) Instruit / Chercheur / Analytique / Organisateur / [bon] communicateur (A, B, C, E, F, I) Instruit / Organisateur / [bon] communicateur (A, B, C, E, I) Instruit / [bon] communicateur / respectueux de la différence et de l'autre (A, B, C, D, E, I) Questionneur (D)

PROGRAMMES DE 10^{ÈME} ANNÉE (classe de 2^{nde})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
	La nécessité d'un fondement moral - analyse comparative de deux perspectives philosophiques Le problème du critère éthique de la moralité d'une action : • L'éthique déontologique de Kant - o Le devoir et la loi morale ; - o La bonne volonté - o Maxime, impératif hypothétique et impératif catégorique ; Hétéronomie et autonomie de la volonté ; - o Agir conformément au devoir et agir par devoir ; - o Critique de l'éthique de Kant. • L'éthique utilitariste de Mill - o Intention et conséquences ; le principe d'utilité ; - o Le bonheur ; les plaisirs inférieurs et les plaisirs supérieurs ; - o L'inexistence de règles morales absolues - o Critique de l'éthique de Mill. Clarifier la nécessité d'un fondement de l'action morale. Exposer le problème éthique de la moralité d'une action. Clarifier les concepts centraux, les thèses et les arguments des éthiques de Kant et de Mill. Discuter de manière critique de l'éthique de Kant et de Mill. Mobiliser les connaissances acquises pour analyser de manière critique ou proposer des solutions aux problèmes éthiques qui peuvent se poser dans la réalité, en croisant la perspective éthique avec d'autres domaines de connaissance.	Caractérisation par les élèves, à partir de textes présélectionnés par l'enseignant, des thèses et arguments de chacune des positions concernant la nature des jugements moraux. Réalisation par les élèves, sur un support analogique ou numérique, de cartes argumentaires (avec réduction éventuelle des arguments aux formes d'inférence valides étudiées) Identification justifiée, individuelle ou collaborative, dans des textes d'opinion sur des controverses d'actualité, de positions qui sont des exemples de chacune des thèses. Confrontation orale des thèses et des arguments entre les élèves concernant leur position sur le problème de la nature des jugements moraux ou discussion dans un essai. Les élèves jouent le rôle de décideurs politiques et, face à un problème global ou local, prennent une décision basée sur l'une des positions concernant le problème de la nature des jugements moraux. Confronter les élèves à l'un des problèmes des sociétés multiculturelles et leur demander de le résoudre en adoptant l'une des positions. Identification par les élèves à partir d'une situation quotidienne ou pertinente à l'heure actuelle, des raisons morales d'accepter ou de rejeter une action. Présentation aux élèves de situations réelles / pertinentes à l'heure actuelle et éthiquement problématiques, leur demander de décider d'une action et de déduire un principe éthique universel de l'action choisie. Réduction, par les élèves, de l'argumentation des auteurs à des formes valides d'inférence et analyse de leur validité et de leur solidité. Réalisation par les élèves d'un tableau comparatif entre les deux éthiques, en leur demandant d'établir d'abord les critères de comparaison dans le cadre d'un travail collaboratif. Demander aux élèves de résoudre des problèmes éthiques réels résultant de l'application de connaissances issues de domaines scientifiques (biologie, économie, physique, etc.) du point de vue de l'éthique de Mill ou de l'éthique de Kant, avec une discussion critique des résultats obtenus, par des moyens analogiques ou numériques.	Critique / Analytique (A, B, C, D, G) Critique / informé / cultivé (D, E, F) Créatif, autonome et collaboratif (B, C, F) Créatif, autonome (C, D) Instruit (C) Analytique / Coopératif (A, C) Instruit / collaboratif / autonome / [bon] Communicateur (A, B, C, D, E, F)

PROGRAMMES DE 10^{ÈME} ANNÉE (classe de 2^{nde})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
Éthique, droit et politique - liberté et justice sociale ; égalité et différences ; justice et équité [Philosophie politique].	Le problème de l'organisation d'une société juste : • La théorie de la justice de John Rawls - o La position originelle et le voile d'ignorance - o La justice comme équité - o Les principes de justice - o La règle du <i>maximin</i> ; le contractualisme et le rejet de l'utilitarisme ; - o Les critiques communautariennes (Michael Sandel) et libertariennes (Robert Nozick) de Rawls. Formuler le problème de l'organisation d'une société juste, en justifiant son importance philosophique. Clarifier les concepts, thèses et arguments centraux de la théorie de la justice de Rawls. Confronter la théorie de la justice de Rawls aux critiques adressées par le communautarisme (Michael Sandel) et le libertarianisme (Robert Nozick). Appliquer les connaissances acquises afin de discuter des problèmes politiques des sociétés actuelles et présenter des solutions, en croisant la perspective philosophique avec d'autres perspectives.	Identification par les élèves, à un niveau global ou local (en utilisant des supports numériques et en s'assurant éventuellement de la fiabilité et de la qualité des sources) de situations qui configurent une organisation sociale injuste, avec clarification éventuelle des raisons sous-jacentes (répartition des richesses, accès à l'éducation, aux soins de santé de base...). Placer les élèves en position originelle pour l'exposé des principes de justice, afin de les faire discuter oralement sur la confrontation des principes Exposés, les conséquences de leur application et les conditions établies par Rawls concernant la position originelle et le voile d'ignorance. Confrontation à l'orale orale entre élèves (et/ou discussion dans un essai) de thèses et d'arguments à l'appui de leur position sur le problème de l'organisation d'une société juste. Les élèves jouent le rôle de décideurs politiques et, face à un problème global ou local, prennent une décision basée sur l'une des positions concernant le problème de l'organisation d'une société juste. Discussion critique par les élèves des théories (par exemple, celles étudiées en histoire A ou en Économie) à la lumière des thèses et des arguments étudiés.	Créatif / Coopératif / responsable / autonome (C, D, E, F) Critique, questionneur, avisé, [bon] communicateur (D, E, F) Créatif / Coopératif / responsable / autonome (C, D, E, F) Instruit, questionneur critique, collaboratif, responsable, autonome (C, D, E, F)

PROGRAMMES DE 10^{ÈME} ANNÉE (classe de 2^{nde})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
III. THÈMES / PROBLÈMES DU MONDE CONTEMPORAIN	Développement d'un des thèmes suivants : 1. L'éradication de la pauvreté 2. Le statut moral des animaux 3. La responsabilité environnementale 4. Les problèmes éthiques liés à l'interruption de la vie humaine 5. Le fondements éthiques et politiques des droits humains universels 6. La guerre et la paix 7. L'égalité et la discrimination 8. La citoyenneté et la participation politique 9. Les frontières entre le public et le privé 10. Autres thèmes (pour autant qu'ils s'inscrivent dans les domaines philosophiques des apprentissages essentiels proposés pour la 10^e année). Le développement du thème aura pour horizon la réalisation d'un essai philosophique, étant entendu que son extension et son degré d'approfondissement tiendra compte de la maturité des élèves (possibilité ici d'un travail transversal avec d'autres disciplines).	Délimitation rigoureuse d'un problème philosophique au sein d'un domaine thématique. Formulation du problème philosophique débattu. Explication du problème philosophique et des concepts qui le soutiennent. Exposé clair de la (des) thèse(s) et de la (des) théorie(s) en discussion. Exposé des positions avec clarté et rigueur, avec présentation éventuelle de ses propres positions. Mobilisation rigoureuse des concepts philosophiques dans la formulation de thèses, arguments et contre-arguments. Confrontation critique des thèses et des arguments. Détermination des implications pratiques des thèses et théories débattues. Application appropriée des connaissances philosophiques pour penser les problèmes auxquels sont confrontées les sociétés contemporaines. Présentation de solutions pertinentes à ces problèmes, en les articulant, chaque fois que possible, avec d'autres domaines de connaissances dans une vision intégratrice conduisant l'élève à mobiliser des connaissances acquises antérieurement en Philosophie et dans d'autres disciplines de son parcours scolaire. Utilisation rigoureuse des sources, avec validation des sources numériques (autorité, actualité, pertinence, profondeur, biais, etc.) et respect des droits d'auteur.	Questionneur, instruit, informé, créatif, [bon] communicateur, collaboratif, coopératif, responsable, autonome, soucieux de soi et des autres (A, B, C, D, E, F, G, H, J)

PROGRAMMES DE 11^{ÈME} ANNÉE (classe de 1^{ère})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
MODULE IV — La connaissance et la rationalité scientifique et technologique Description et interprétation de l'activité cognitive [Philosophie de la connaissance]	Analyse comparative de deux théories explicatives de la connaissance : o Le problème de la possibilité de la connaissance : le défi sceptique. Descartes, la réponse rationaliste. <i>Le doute méthodique ; le cogito (a priori) ; la clarté et la distinction des idées comme critère de vérité ; le rôle de l'existence de Dieu</i> Hume, la réponse empiriste. <i>Impressions et idées (a posteriori) ; questions de fait et relations d'idées ; la relation de cause à effet ; conjonction constante, connexion nécessaire et habitude ; le problème de l'induction</i> Formuler le problème de la justification du savoir en s'appuyant sur sa pertinence philosophique. Clarifier les concepts centraux, les thèses et les arguments des théories rationaliste (Descartes) et empiriste (Hume) comme réponses aux problèmes de la possibilité et de l'origine de la connaissance. Discuter de manière critique de ces positions et de leurs arguments respectifs. Mobiliser les connaissances acquises pour analyser de manière critique ou proposer des solutions aux problèmes concernant la connaissance qui peuvent surgir de la réalité ou des domaines disciplinaires étudiés, en croisant la perspective épistémologique* avec le fondement des connaissances dans d'autres domaines du savoir.	Réalisation, par les élèves et tout au long de l'année, d'un dictionnaire de termes philosophiques, sous format analogique ou numérique (ex : plateforme Moodle). Formulation par les élèves, à partir de la perception d'un objet, d'un paysage, etc., du problème de la possibilité de la connaissance. Formulation, individuelle ou en groupe, de thèses et d'arguments sur le problème de la possibilité de la connaissance à partir de la lecture de textes choisis (sur support physique et numérique) et par une présentation orale ou à travers des systèmes numériques. Réduction, par les élèves, des arguments aux formes d'inférence valide étudiées dans l'année scolaire précédente et analyse de leur validité et de leur solidité. Réalisation, par les élèves, de cartes argumentaires sur support analogique ou à l'aide d'applications numériques. Réalisation collaborative d'un tableau récapitulatif des thèses et arguments en réponse à la problématique étudiée, avec identification préalable des critères de comparaison et publication éventuelle dans un environnement numérique (par exemple, la plateforme Moodle). Confrontation de thèses et d'arguments entre élèves en fonction de leur position quant au problème de l'origine et de la possibilité de la connaissance. Discussion dans un essai d'une thèse et de ses arguments, ou de plusieurs thèses et leurs arguments respectifs, en réponse au problème étudié. Problématisation, par les élèves, de la soutenabilité épistémologique de théories étudiées (par exemple, théories biologiques, économiques, géographiques...) au regard des problèmes identifiés dans l'étude des théories de Descartes et de Hume. Exposé, par les élèves, des problèmes de démarcation et de la vérification des hypothèses scientifiques à partir de la lecture de textes choisis.	Systémisateur / Organisateur (A, B, C, I) Analytique, créatif, questionneur (C, D) Instruit (C) Instruit / organisateur / [bon] communicateur (A, B, C, D, E, I) Critique, analytique, instruit, autonome, [bon] communicateur Questionneur, critique, analytique (D, E, F, I)

* « *gnosiológica* » : Gnoséologie, synonyme de *théorie de la connaissance* serait peut-être préférable mais moins familier ; le programme portugais distingue clairement entre la Philosophie de la connaissance (traitée ici) et la Philosophie des sciences traitée dans la section suivante.

PROGRAMMES DE 11^{ÈME} ANNÉE (classe de 1^{ère})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
Le statut des connaissances scientifiques [Philosophie des sciences]	Science et construction — validité et vérifiabilité des hypothèses : - o Le problème de la démarcation des connaissances scientifiques. - Distinction entre théories scientifiques et non scientifiques. - o Le problème de la vérification des hypothèses scientifiques. - o Le rôle de l'induction dans la méthode scientifique. - o Le rôle de l'observation et de l'expérimentation ; vérification et vérifiabilité ; confirmation des théories. - Popper sur le problème de la justification de l'induction. - o Le falsificationnisme et la méthode des conjectures et des réfutations. - Position devant le problème d'induction ; falsification et falsifiabilité ; conjectures et réfutations ; corroboration des théories. Formuler le problème de la justification du savoir en s'appuyant sur sa pertinence philosophique. Formuler le problème de la démarcation des connaissances scientifiques, en s'appuyant sur sa pertinence philosophique. Exposer les critères permettant de différencier une théorie scientifique d'une théorie non scientifique Formuler le problème de la vérification des hypothèses scientifiques, en fonction de leur pertinence philosophique. Exposer de manière critique le rôle de l'induction dans la méthode scientifique.	Exposé, par les élèves, des problèmes de démarcation et de vérification des hypothèses scientifiques à partir de la confrontation des théories scientifiques et pseudoscientifiques avec l'utilisation éventuelle de textes journalistiques de vulgarisation scientifique et de textes pseudoscientifiques publiés dans des blogs et des réseaux sociaux. Justification, par les élèves, de la pertinence philosophique du problème de la vérification des hypothèses scientifiques, du point de vue de Hume et du problème de l'induction, en appliquant les connaissances déjà acquises. Anticipation, par les élèves, des solutions possibles au problème de la vérification des hypothèses scientifiques. Questions posées par les élèves (basées sur la lecture de textes philosophiques ou le visionnage de courtes vidéos sur les sujets étudiés) sur les problèmes et les théories en cours d'analyse, avec une organisation du contenu basée sur les réponses aux questions posées par les élèves. Discussion dans un essai de la position de Popper et des arguments respectifs	Questionneur, Instruit (A, C, D) Instruit, questionneur, analytique, créatif, [bon] communicateur (C, D, F, I) Questionneur, instruit (A, C, D) Analytique, créatif (C, F) Questionneur, critique, analytique, autonome (A, D, F)

PROGRAMMES DE 11^{ÈME} ANNÉE (classe de 1^{ère})

	Clarifier les concepts de base, la thèse et les arguments de la théorie de Popper en réponse au problème de la vérification des hypothèses scientifiques. Discutez de manière critique de la théorie de Popper. Analyser de manière critique les fondements épistémologiques des sciences étudiées et les fondements méthodologiques respectifs. La rationalité scientifique et la question de l'objectivité o Le problème de l'évolution de la science et de l'objectivité de la connaissance : les perspectives de Popper et Kuhn. La perspective de Popper — élimination des erreurs et sélection des théories les plus aptes ; le progrès des connaissances et le processus d'approximation de la vérité ; La perspective de Kuhn — science normale et science extraordinaire ; révolution scientifique ; la thèse de l'incommensurabilité des paradigmes ; le choix des théories. Formuler les problèmes de l'évolution et de l'objectivité des connaissances scientifiques, en justifiant leur pertinence philosophique. Clarifier les concepts centraux, les thèses et les arguments des théories de Popper et de Kuhn comme réponses aux problèmes d'évolution et d'objectivité des connaissances scientifiques. Discuter de manière critique des positions de Popper et Kuhn	Présentation orale de synthèse, par un ou plusieurs élèves, avec auto- et hétéro-évaluation avec des critères prédéfinis (par l'enseignant ou avec les élèves). Application, par les élèves, des conceptions épistémologiques de Popper à l'analyse des principes méthodologiques des disciplines dans leurs domaines scientifiques (Biologie et Géologie, Histoire, Physique et Chimie, Économie et Géographie). Réalisation, par des élèves, de protocoles de recherche en Biologie et Géologie ou en Physique-Chimie dans une perspective inductiviste ou falsificationniste. Formulation par les élèves, basée sur le concept d'objectivité, des problèmes d'évolution et l'objectivité des connaissances scientifiques. Identification, par les élèves, dans leurs domaines d'études, ou dans leurs connaissances antérieures, de théories pouvant être considérées comme une avancée scientifique par rapport aux théories antérieures et identification de critères d'analyse qui permettent cette comparaison. Formulation par les élèves d'objections aux théories étudiées et test de ces objections en confrontation orale avec des camarades qui assument les positions de Popper et Kuhn	Collaboratif, responsable, autonome (A, F) Instruit, créatif, questionneur, critique, analytique (C, D, F, I) Questionneur, instruit (A, C, D) Instruit, créatif, questionneur, critique, analytique (C, D, F, I)
--	---	---	---

PROGRAMMES DE 11^{ÈME} ANNÉE (classe de 1^{ère})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
La dimension esthétique - analyse et compréhension de l'expérience esthétique [Philosophie de l'art]	La création artistique et l'œuvre d'art : o Le problème de la définition de l'art. Théories essentialistes : l'art comme représentation, l'art comme expression et l'art comme forme. Théories non essentialistes : théorie institutionnelle et théorie historique. Formuler le problème de la définition de l'art en justifiant son importance philosophique. Évaluer l'idée que l'art est définissable et les propositions de définition avancées. Identifier et classer comme essentialistes ou non essentialistes les différentes positions sur la définition de l'art. Clarifier les concepts centraux, thèses et arguments essentiels des théories de l'art en tant que représentation, l'art comme expression, l'art comme forme, la théorie institutionnelle et la théorie historique. Analyser de manière critique chacune de ces propositions de définition de l'art.	Choix justifié, par les élèves, d'œuvres d'art (parmi toutes les formes de manifestation artistique), en exemple et contre-exemple de chacune des positions. Réalisation, par les élèves, de cartes d'arguments ou de concepts, en format analogique ou à l'aide d'applications numériques. Réalisation collaborative d'un tableau récapitulatif des thèses et arguments en réponse à la problématique étudiée, avec identification préalable des critères de comparaison et publication éventuelle dans un environnement numérique (par exemple, la plateforme Moodle). Discussion dans un essai d'une thèse et de ses arguments, ou de plusieurs thèses et de leurs arguments respectifs, en réponse au problème étudié.	Systématisateur / Organisateur, [bon] communicateur (A, B, C, E, H) Critique, analytique, instruit, autonome, [bon] communicateur (C, D, F, I)

PROGRAMMES DE 11^{ÈME} ANNÉE (classe de 1^{ère})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
La dimension religieuse - analyse et compréhension de l'expérience religieuse [Philosophie de la religion].	Religion, raison et foi : - o Le problème de l'existence de Dieu. - o La conception théiste de Dieu. Arguments en faveur de l'existence de Dieu : cosmologique et téléologique (Thomas d'Aquin) ; ontologique (Anselme). - o Le fidéisme de Pascal. - o L'argument sur le mal dans la discussion de l'existence de Dieu (Leibniz). Exposer le problème de l'existence de Dieu, en justifiant son importance philosophique. Expliquer la conception théiste de Dieu. Exposer les arguments cosmologique, téléologique (Thomas d'Aquin) et ontologique (Anselme) en faveur de l'existence de Dieu. Discuter de manière critique ces arguments en faveur de l'existence de Dieu. Caractériser la position fidéiste de Pascal. Analyser de manière critique la position fidéiste de Pascal. Clarifier l'argument de Leibniz sur le mal. Analyser de manière critique l'argument de Leibniz sur le mal.	Présentation, par les élèves, de contre-exemples à la conception théiste de Dieu. Formulation par les élèves, à partir de la conception théiste de Dieu, d'arguments en faveur de son existence et confrontation des arguments présentés avec les arguments traditionnels étudiés. Réduction des arguments aux formes d'inférence valides étudiées et analyse de leur validité et de leur solidité. Présentation par des élèves, individuellement ou en travail collaboratif, d'un ou plusieurs arguments en faveur de l'existence de Dieu. Discussion dans un essai de l'un des arguments en réponse au problème étudié. Recherche par les élèves, à partir de sources contrôlées, des formes contemporaines des arguments classiques étudiés.	Questionneur, critique, analytique, créatif, avisé (C, D, F) Instruit (A, C) Critique, analytique, instruit, autonome, [bon] communicateur (C, D, F, I)

PROGRAMMES DE 11^{ÈME} ANNÉE (classe de 1^{ère})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
Thèmes et problèmes liés à la culture scientifique, l'art et la religion	Développement d'un des thèmes suivants 1. La redéfinition de l'humain par la technoscience. 2. Les problèmes éthiques liés à la création de l'intelligence artificielle. 3. Les problèmes éthiques et politiques posé par l'effet de la société de l'information dans la vie quotidienne. 4. Problèmes éthiques et politiques posé par l'effet des technosciences sur le monde du travail. 5. Problèmes éthiques liés à la manipulation du génome humain. 6. Problèmes éthiques liés à la reproduction assistée. 7. Soins de santé et prolongation de la vie. 8. La légitimité de l'expérimentation animale. 9. Science et protection de l'environnement. 10. Organismes génétiquement modifiés et impact sur l'environnement et la santé humaine. 11. Art, société et politique. 12. L'athéisme et les arguments contemporains sur l'existence de Dieu. 13. Autres (à condition qu'ils s'inscrivent dans les domaines philosophiques des apprentissages fondamentaux proposés pour la 11e année).	Délimitation stricte d'un problème philosophique dans un domaine thématique. Formulation du problème philosophique en discussion. Justification du problème philosophique et des concepts qui l'étayent. Énonciation claire de la (des) thèse(s) et de la (des) théorie(s) discutée(s). Énonciation claire et rigoureuse des positions, avec présentation éventuelle de ses propres positions. Mobilisation avec rigueur des concepts philosophiques dans la formulation des thèses, des arguments et des contre-arguments, notamment ceux acquis au cours de l'année scolaire précédente (Kant, Mill et Rawls). Confrontation critique des thèses et des arguments. Détermination des implications pratiques des thèses et théories débattues. Application appropriée des connaissances philosophiques à la réflexion sur les problèmes auxquels sont confrontées les sociétés contemporaines. Présentation de solutions pertinentes à ces problèmes, en les articulant, chaque fois que possible, avec d'autres domaines de connaissances dans une vision intégratrice conduisant l'élève à mobiliser des connaissances acquises antérieurement en Philosophie et dans d'autres disciplines de son parcours scolaire. Utilisation rigoureuse des sources, avec validation des sources numériques (autorité, actualité, pertinence, profondeur, biais, etc.) et respect des droits d'auteur.	Questionneur, instruit, informé, créatif, [bon] communicateur, collaboratif, coopératif, responsable, autonome, soucieux de soi et des autres (A, B, C, D, E, F, G, H, J)

PROGRAMMES DE 12^{ÈME} ANNÉE (classe de T^{ale})

ORGANISATEUR Modules	AE : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES L'élève sera capable de :	ACTIONS STRATÉGIQUES D'ENSEIGNEMENT RELATIVES AUX VISÉES DU PROFIL DE L'ÉLÈVE (Exemples d'actions à développer dans la discipline)	DESCRIPTEURS DU PROFIL DE L'ÉLÈVE
Thème philosophique accompagnant la lecture de deux œuvres à étudier	Présentation des œuvres et du thème ou du problème accompagnant leur lecture intégrale - Distinguer le sens ordinaire du sens philosophique d'une notion. - Formuler des problèmes à partir d'énoncés. - Énoncer des problèmes de nature philosophique à partir de thèmes ou de problèmes. - Formuler les questions permettant le développement d'un problème philosophique. - Clarifier la nature et les fondements du problème philosophique énoncé. - Évaluer l'importance du thème et du problème philosophique pour le travail inter ou transdisciplinaire. - Justifier le choix des œuvres en tenant compte du problème philosophique énoncé.	- Discussion, en binôme ou en groupe, des thèmes (en tenant compte de la liste des œuvres), en mettant en évidence leur signification philosophique et le domaine de la philosophie auquel ils se réfèrent. - Présentation, en binôme ou en groupe, éventuellement à l'aide de moyens de communication numériques, des problèmes philosophiques inhérents aux thèmes et aux différentes questions qu'ils peuvent susciter. - Présentation, en binôme ou en groupe, éventuellement à l'aide de moyens numériques, de relation inter ou transdisciplinaires à partir des thèmes et des problèmes posés. - Choix par le groupe classe du thème ou de la problématique philosophique à développer à partir de la lecture des deux des œuvres philosophiques proposées.	Critique, analytique, questionneur (C, D) [bon] communicateur (B) Coopératif / collaboratif (E)
Travail sur chacune des œuvres sélectionnées	1. Travail sur chacune des œuvres sélectionnées - Situer le texte dans son contexte historico-philosophique et dans l'ensemble de l'œuvre de l'auteur. - Identifier les questions ou les problèmes autour desquels s'organise l'argumentation dans chacune des œuvres. - Présenter les réponses ou solutions défendues par l'auteur. - Établir leur réseau conceptuel. - Rechercher la structure argumentative	- Recherche sur le contexte historique et philosophique des œuvres sélectionnées et de leur relation avec la pensée de l'auteur, en mobilisant, chaque fois que cela est pertinent, les connaissances acquises dans d'autres disciplines. - Présentation et discussion des résultats obtenus à l'aide de supports analogiques et numériques. - Construction de cartes heuristiques, sur support analogique ou numérique, avec le réseau de questions et de concepts qui structurent chaque œuvre. - Discussion critique des arguments présentés par l'auteur, notamment par l'analyse de la forme logique.	Enquêteur / avisé Investigateur (A, B, C, D, E) Systématisateur / Organisateur (A, B, C, D, E) Questionneur (C, D) Critique, analytique (A, C, D) [bon] communicateur (A, B)

2. Développer un commentaire ou une étude critique de l'œuvre

- Problématiser les réponses données et les arguments utilisés, en confrontant les réponses alternatives et les arguments respectifs.
- Questionner la pertinence des concepts utilisés.
- Découvrir des solutions se contredisant directement ou indirectement.

3. Appréhension d'ensemble de l'articulation thème-œuvre

- Procéder à une comparaison des œuvres lues.

4. Liste des œuvres

Le *Gorgias*, de Platon

Le *Phédon*, de Platon

La *Métaphysique*, livre I, d'Aristote

Du Maître, de Saint Augustin

Le *Proslogion*, de Saint Anselme

De la dignité de l'homme, de Pic de la Mirandole

L'inconnu [Quod nil scitur], de Francisco Sanches*

Les Principes de la philosophie, de René Descartes

La *Lettre sur la tolérance*, de John Locke

L'Enquête sur l'entendement humain, de David Hume

Les Fondements de la métaphysique des mœurs,

d'Emmanuel Kant

La raison dans l'histoire, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Les Manuscrits économique-philosophiques de 1844, de Karl Marx

L'utilitarisme, de John Stuart Mill

La naissance de la tragédie, de Friedrich Nietzsche

La crise de l'humanité européenne et la philosophie, de Edmund Husserl

Problèmes de philosophie, de Bertrand Russell

L'origine de l'œuvre d'art, de Martin Heidegger

Vérité et politique, de Hannah Arendt

- Reconstruction, individuellement ou en binôme, de la structure argumentative de l'œuvre.

- Sélection et analyse critique, avec présentation orale, de séquences argumentatives de l'œuvre.

- Présentation orale, dans le cadre d'un débat, de solutions alternatives aux réponses données par les auteurs.

- Développement d'essais individuels pour une discussion critique des concepts et des théories présentés par les auteurs (avec une éventuelle soutenance/discussion orale).

- Identification, en binôme ou en groupe, des points communs et des divergences dans la manière dont les œuvres étudiées développent le thème et répondent à la problématique choisie.

[* NOTE (Serge Cospérec) : Francisco Sanches : philosophe qui a fait sa carrière et publié en France où il est oublié ; son *Quod nil scitur* publié en 1581 à Lyon est daté de 1576 à Toulouse où il enseignait. Il critique avec des arguments sceptiques l'épistémologie aristotélicienne et la philosophie scolastique. Ses réflexions sur le doute le font considérer comme un précurseur de Descartes. Trois articles sur cet auteur :

1. « *Francisco Sanches Lusitanus, un précurseur de Descartes à l'université de Toulouse* », Silva Lúcio Craveiro da, Gonçalves Raquel, Laszlo Pierre, Maia Hernani L. S, 2007 (disponible en ligne sur *Persée*).

2. Limbrick, Elaine (1982), « Franciscus Sanchez "Scepticus": Un médecin philosophe précurseur de Descartes (1550-1623) ». *Renaissance and Reformation* (pp. 264-272). Disponible en ligne : <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/renref/article/view/12715/9610>

3. L'article Francisco Sanches en ligne sur la Stanford Encyclopedia : <https://plato.stanford.edu/Archives/win2022/entries/francisco-sanches/>

Très cité mais Introuvable (?), Joseph Moreau, "Doute et savoir chez Francisco Sanches", *Portugiesische Forschungen des Görresgesellschaft, Erste Reihe, Aufsätze zur Portugiesischen Kulturgeschichte*, I, Band, (1960), pp. 26-27.)

Coopératif /
collaboratif
(E)

Auto-évaluateur
(transversal aux
domaines)

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,

Profil des élèves à la fin de la scolarité obligatoire

[Après avoir été soumis à un débat et à une discussion publique, le [Profil des élèves sortant de la scolarité obligatoire](#) a été approuvé par le Secrétaire d'État à l'éducation au Portugal, par l'arrêté n° 6478/2017, du 26 juillet. Il constitue le document de référence pour l'organisation de l'ensemble du système éducatif portugais.]

PRÉFACE

L'éducation pour tous, considéré comme premier objectif mondial de l'UNESCO, fait de la diversité et de la complexité des facteurs importants à prendre en compte pour la définition de ce qui est attendu pour l'apprentissage des élèves après 12 ans de scolarité obligatoire. La référence à un profil ne vise cependant pas une quelconque tentative d'uniformisation, mais plutôt à créer un cadre de référence qui présuppose la liberté, la responsabilité, la valorisation du travail, la conscience de soi, l'intégration familiale et communautaire et la participation à la société qui nous entoure.

Face aux autres et la diversité du monde, au changement et à l'incertitude, il est important de créer les conditions d'un équilibre entre connaissance, compréhension, créativité et sens critique. Il s'agit d'éduquer les personnes à devenir des personnes autonomes, responsables et des citoyens actifs.

Il ne s'agit pas d'un minimum ou d'un idéal, mais de ce qui peut être considéré comme souhaitable, avec la flexibilité nécessaire. D'où le souci de définir un profil que tous puissent partager et qui encourage et cultive la qualité. Comme il y a des inégalités existantes et que la société est imparfaite, il ne s'agit pas d'adopter une formule unique, mais de favoriser la complémentarité et l'enrichissement mutuel des citoyens.

Ce qui distingue le développement du retard, c'est l'apprentissage. Apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, à vivre avec les autres, et apprendre à être, sont des éléments à considérer dans leurs différentes relations et implications. Cela nous oblige à placer l'éducation tout au long de la vie au cœur de la société – en comprenant les multiples tensions qui conditionnent l'évolution humaine. Le global et le local, l'universel et le singulier, la tradition et la modernité, le court et le long terme, la compétition et l'égale considération et le respect de tous, la routine et le progrès, les idées et la réalité, tout cela nous oblige à rejeter les recettes ou les rigidités et appelle à penser et à créer un destin commun humainement émancipateur.

Il faut donc comprendre les sept piliers d'Edgar Morin pour une culture de l'autonomie et de la responsabilité : une connaissance prévenue de l'erreur et de

l'illusion ; une méthode d'enseignement qui permet de saisir le contexte et l'ensemble au lieu d'un savoir fragmenté ; la reconnaissance du lien indissoluble entre l'unité et la diversité de la condition humaine ; l'apprentissage d'une identité planétaire considérant l'humanité comme une communauté de destin ; l'exigence de faire saisir l'inattendu et l'incertain comme marques de notre temps ; l'éducation à la compréhension mutuelle entre les personnes, d'origine et de cultures différentes ; et l'élaboration d'une éthique du genre humain, en accord avec une citoyenneté inclusive.

Les sciences humaines doivent aujourd'hui relier l'éducation, la culture et la science, la connaissance et le savoir-faire. Le processus de création et d'innovation doit être envisagé en relation avec le poète, l'artiste, l'artisan, le scientifique, le sportif, le technicien, - bref, la personne concrète que nous sommes tous.

Un profil à base humaniste signifie considérer une société centrée sur la personne et sur la dignité humaine comme des valeurs fondamentales. C'est pourquoi nous considérons l'apprentissage comme le centre du processus éducatif, l'inclusion comme une exigence et la contribution au développement durable comme un défi, car nous devons créer des conditions d'adaptabilité et de stabilité pour valoriser la connaissance. Et la compréhension de la réalité nécessite une référence commune de rigueur et d'attention aux différences.

Ce texte est le résultat du débat public qui a eu lieu et du souci de répondre aux principales questions qui ont été soulevées, en vue de mobiliser l'école et la société pour une meilleure éducation.

William d'Oliveira Martins

1. INTRODUCTION

Le monde actuel pose de nouveaux défis à l'éducation. Les connaissances scientifiques et technologiques se développent à un rythme si intense que nous sommes quotidiennement confrontés à une croissance exponentielle de l'informations à l'échelle mondiale. Les questions liées à l'identité et à la sécurité, à la durabilité, à l'interculturalité, à l'innovation et à la créativité sont au cœur du débat actuel.

Les liens entre l'individu et la société, ainsi qu'entre le passé et l'avenir, posent de multiples défis à l'éducation et à l'école qui suscitent quantité de questions. Par exemple, savoir comment les systèmes éducatifs peuvent contribuer à développer chez les élèves des valeurs et des compétences qui leur permettent de répondre aux défis complexes de ce siècle et de faire face à l'imprévisibilité résultant de l'évolution des connaissances et des technologies.

C'est dans ce contexte que l'école, en tant qu'environnement propice à l'apprentissage et au développement des compétences, et où les élèves acquièrent de multiples aptitudes dont ils ont besoin pour se mobiliser doivent mobiliser, doit se reconfigurer pour répondre aux exigences de ces temps d'imprévisibilité et de changement accéléré.

Depuis l'approbation de la Loi fondamentale du système éducatif portugais (LBSE) en 1986, des mesures de politique éducative ont été prises avec un double objectif : (i) étendre le nombre d'années de scolarité obligatoire, en veillant à ce que les enfants et les jeunes en âge d'être scolarisés aient un accès égal à l'école ; (ii) garantir une éducation de qualité, en offrant à tous les meilleures opportunités éducatives. En 2009, l'enseignement obligatoire a été prolongé jusqu'à l'âge de 18 ans et l'enseignement préscolaire a été étendu à un nombre croissant d'enfants. Afin de garantir à tous les meilleures chances éducatives, quel que soit le parcours scolaire que chacun peut emprunter en fonction de ses objectifs, il est impératif d'établir une référentiel éducatif unique qui, acceptant la diversité des parcours, assure la cohérence du système éducatif et donne un sens à la scolarité obligatoire.

Cet objectif couvre et inclut toutes les possibilités de développement et d'apprentissage des enfants dans un contexte familial, ainsi que l'éducation de la petite enfance dans les réponses formelles que sont la crèche et le jardin d'enfants. La loi-cadre sur l'Éducation Préscolaire (1997), dans le sillage de la LBSE, a réaffirmé l'impératif d'assurer l'accès au système éducatif le plus tôt possible, consacrant ainsi l'éducation préscolaire (de 3 ans à l'âge d'entrée dans la scolarité obligatoire) comme la première étape de l'éducation de base tout au long de la vie. Ce cadre affirme clairement, preuves à l'appui, qu'il est fondamental pour le bien-être des enfants et leur réussite scolaire que tous aient accès à une éducation préscolaire de qualité, dans un parcours permettant l'équité éducative et pédagogique dès la naissance, aux côtés de la famille et dans le cadre d'une intégration croissante des services.

Les documents curriculaires et autres qui soutiennent l'éducation préscolaire assurent la cohérence du système éducatif, c'est-à-dire qu'ils doivent garantir une vision de l'enfant et de l'éducation qui favorise la continuité éducative, fondée sur des intentions, des principes et des valeurs pédagogiques, en tant que condition pour des transitions sûres et pertinentes vers la scolarité obligatoire.

Le **Profil des élèves à la fin de la scolarité obligatoire** est, dans ces conditions, un document de référence pour l'organisation de l'ensemble du système éducatif, contribuant à la convergence et à l'articulation des décisions inhérentes aux différentes dimensions du développement curriculaire. Pour examiner et justifier ce qui est pertinent, adéquat et réalisable dans le contexte des différents niveaux de prise de décision, il est possible et souhaitable de trouver dans le profil des

orientations importantes. Il constitue ainsi la matrice des décisions à adopter par les gestionnaires et les acteurs éducatifs au niveau des instances responsables des politiques éducatives et des établissements d'enseignement. L'objectif est de contribuer à l'organisation et à la gestion du curriculum ainsi qu'à la définition des stratégies, des méthodologies et des procédures pédagogiques et didactiques à utiliser dans la pratique de l'enseignement.

Le document est par nature nécessairement global, transversal et récursif. La globalité du *Profil de l'élève* respecte la nature inclusive et polyvalente de l'école, garantissant que, quel que soit le parcours scolaire emprunté, tous les savoirs soient orientés par des principes explicites, des valeurs et une vision, résultant d'un consensus social. La transversalité repose sur l'hypothèse que chaque domaine curriculaire contribue au développement de tous les domaines de compétences considérés dans le *Profil de l'élève*, sans qu'il soit possible d'indexer strictement l'un d'entre eux à des composantes et domaines curriculaires spécifiques. La globalité et la transversalité concourent à la nature récursive de ce document, c'est-à-dire la possibilité pour chaque année scolaire de convoquer son contenu et ses finalités.

Le document *Profil de l'élève* est structuré en *Principes, Vision, Valeurs et Domaines de Compétences*. Dans un premier temps, les principes et la vision qui guident l'action éducative sont mis en évidence ; dans un second temps, les valeurs et les compétences à développer.

Les **Principes** justifient et donnent un sens à chacune des actions liées à la mise en œuvre et à la gestion du curriculum dans l'école pour tous les domaines disciplinaires.

La **Vision** de l'élève, qui découle des principes, explique ce que l'on attend des jeunes en tant que citoyens à la fin de l'enseignement obligatoire.

Les **Valeurs**, dans le cadre du système éducatif, sont comprises comme des lignes directrices déterminant les croyances, comportements et actions jugées appropriées et souhaitables. Les valeurs sont donc considérées comme des éléments et des caractéristiques éthiques qui s'expriment à travers la manière dont les gens agissent et justifient leur façon d'être et d'agir. Il s'agit de la relation établie entre la réalité, la personnalité et les facteurs contextuels, une relation qui s'exprime à travers les attitudes, les conduites et le comportement.

Les **Domaines de compétences** rassemblent des compétences entendues comme des combinaisons complexes de connaissances, de capacités et d'attitudes qui permettent une action humaine efficace dans des contextes diversifiés. Ces domaines sont de nature diverse : cognitive et métacognitive, sociale et émotionnelle, physique et pratique. Il est important de souligner que les compétences impliquent des connaissances (factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives), des

capacités cognitives et psychomotrices, des attitudes associées à des compétences sociales et organisationnelles, et des valeurs éthiques.

Le *Profil de l'élève* précise ce que l'on attend des jeunes à la fin de la scolarité obligatoire et, pour cela, l'engagement de l'école et de tous ceux qui y travaillent, l'action des enseignants et l'engagement des familles et des parents sont cruciaux. Les enseignants, les gestionnaires, les décideurs politiques et tous ceux qui, directement ou indirectement, ont des responsabilités dans le domaine de l'éducation trouveront dans ce document la matrice qui guidera la prise de décision dans le cadre du développement du curriculum, en cohérence avec la vision de l'avenir définie comme pertinente pour les jeunes Portugais de notre temps.

Le *Profil de l'élève* vise une éducation scolaire dans laquelle les élèves de cette génération mondialisée construisent et consolident une culture scientifique et artistique à base humaniste. À cette fin, il mobilise des valeurs et des compétences qui leur permettent d'intervenir dans la vie et l'histoire des individus et des sociétés, de prendre des décisions libres et éclairées sur des questions environnementales, sociales et éthiques, et d'être capable d'une action civique active, consciente et responsable.

2. PRINCIPES

Ce sont les principes qui sous-tendent, justifient et donnent sens au *Profil des élèves à la fin de la scolarité obligatoire*.

A. Le fondement humaniste - L'école permet aux jeunes d'acquérir des connaissances et des valeurs pour construire une société plus juste, centrée sur la personne, la dignité humaine et l'action sur le monde comme bien commun à préserver.

B. Le savoir - Le savoir est au centre du processus éducatif. La responsabilité de l'école est de développer chez les élèves une culture scientifique leur permettant de comprendre, de prendre des décisions et d'agir en fonction des réalités naturelles et sociales du monde. Toutes les actions devant reposer sur des connaissances approfondies et efficaces.

C. L'apprentissage - L'apprentissage est essentiel dans le processus éducatif. L'action éducative favorise délibérément le développement des capacités d'apprentissage, base de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

D. L'inclusion - La scolarité obligatoire de tous et pour tous favorise l'équité et la démocratie. L'école contemporaine rassemble une diversité d'élèves tant du point de vue socio-économique et culturel, que du point de vue cognitif et motivationnel.

Tous les élèves ont le droit d'accéder et de participer à tous les contextes éducatifs de manière pleine et effective.

E. Cohérence et flexibilité - Garantir l'accès à l'apprentissage et la participation des élèves à leur processus de formation nécessite une action éducative cohérente et flexible. C'est par la gestion flexible du curriculum et par le travail conjoint des enseignants et des éducateurs sur le curriculum qu'il est possible d'explorer des thèmes divers, en plaçant la réalité au cœur de l'apprentissage.

F. Adaptabilité et audace - Éduquer pour le 21ème siècle exige de savoir s'adapter à de nouveaux contextes et à de nouvelles structures, de mobiliser ses compétences et d'être prêt à actualiser ses connaissances et à remplir de nouvelles fonctions.

G. Soutenabilité - L'école contribue à sensibiliser les élèves à la soutenabilité, l'un des plus grands défis du monde contemporain. Elle consiste à établir, par l'innovation politique, éthique et scientifique, des synergies et des symbioses durables et sûres entre les systèmes sociaux et économiques et le système terrestre, dont l'équilibre fragile et complexe dépend de la continuité historique de la civilisation humaine.

H. Stabilité - L'éducation à un large profil de compétences demande du temps et de la persévérance. Le *Profil des élèves à la fin de la scolarité obligatoire* permet de faire face à l'évolution dans tous les domaines du savoir et d'obtenir une stabilité afin que le système puisse s'adapter et produire des effets.

3. VISION

La Vision [de l'élève à la fin de la scolarité obligatoire] intègre des objectifs qui se complètent, s'entrecroisent et se renforcent mutuellement au sein d'un modèle de scolarisation, visant à la fois la qualification individuelle et la citoyenneté démocratique.

À la fin de la scolarité obligatoire, le jeune est censé être un citoyen qui :

- maîtrise des aptitudes multiples qui lui permettent d'analyser et de questionner la réalité de manière critique, d'évaluer et de sélectionner des informations, de formuler des hypothèses et de prendre des décisions éclairées dans sa vie quotidienne;
- est libre, autonome et responsable, conscient de lui-même et conscient du monde qui l'entoure ;
- est capable de faire face à la transformation et à l'incertitude d'un monde en mutation rapide;

- reconnaît l'importance et les enjeux offerts conjointement par les Arts, les Humanités, la Science et la Technologie pour la soutenabilité sociale, culturelle, économique et environnementale du Portugal et du monde ;
- est capable de penser de façon critique, autonome et créative, avec la compétence au travail collaboratif et la capacité à communiquer ;
- est capable de continuer à apprendre tout au long de la vie, facteur décisif de son développement personnel et de son intervention dans la société ;
- connaît et respecte les principes fondamentaux d'une société démocratique ainsi que les droits, garanties et libertés sur lesquels elle repose ;
- valorise le respect de la dignité humaine, l'exercice de la pleine citoyenneté, la solidarité avec les autres, la diversité culturelle et le débat démocratique ;
- rejette toutes les formes de discrimination et d'exclusion sociale ;

4. VALEURS

Tous les enfants et les jeunes doivent être encouragés à mettre en pratique les valeurs suivantes dans toutes leurs activités d'apprentissage :

- **Responsabilité et intégrité** – Se respecter et respecter les autres ; savoir agir de façon éthique, en ayant conscience de l'obligation de répondre de ses propres actions ; considérer ses propres actions et celles des autres à la lumière du bien commun.
- **Excellence et exigence** - Aspirer à la réalisation d'un travail bien fait, à la rigueur et au dépassement ; être persévérant face aux difficultés ; être conscient de soi et des autres ; faire preuve de sensibilité et de solidarité avec les autres.
- **Curiosité, réflexion et innovation** - Vouloir en savoir davantage ; développer une pensée réfléchie, critique et créative ; chercher de nouvelles solutions et applications.
- **Citoyenneté et participation** - Faire preuve de respect pour la diversité humaine et culturelle et agir conformément aux principes des droits humains ; parvenir à la solution négociée des conflits au nom de la solidarité et de la soutenabilité écologique ; être un citoyen actif, capable d'initiative et entreprenant.
- **Liberté** – Manifester une autonomie personnelle fondée sur les droits humains, la démocratie, la citoyenneté, l'équité, le respect mutuel et le libre choix du bien commun.

5. DOMAINES DE COMPÉTENCES

Les compétences sont des combinaisons complexes de connaissances, de capacités et d'attitudes, elles sont essentielles pour le *Profil des élèves* et la scolarité obligatoire. La figure illustre ce concept en mettant l'accent sur l'interconnexion des trois dimensions.



Figure : Cadre conceptuel des compétences (Adapté de : Rapport d'étape sur le projet de cadre conceptuel de l'OCDE ÉDUCATION 2030 du 3e Groupe de Travail Informel (GTI) sur l'avenir de l'éducation et des compétences : OCDE Éducation 2030)

Les domaines de compétences sont complémentaires et leur énumération ne présuppose aucune hiérarchie entre eux. Aucun ne correspond plus qu'un autre à un domaine d'étude spécifique, étant donné que chaque domaine d'étude comprend nécessairement de multiples compétences, théoriques et pratiques. Dans chaque domaine scolaire, au contraire, de multiples compétences théoriques et pratiques sont nécessairement impliquées. Ils présupposent le développement de multiples aptitudes, telles que la lecture et l'écriture, le calcul et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, qui sont le fondement de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie.

Les domaines de compétences à considérer sont les suivants :

**LANGUES
ET TEXTES**

**INFORMATION
ET COMMUNICATION**

**RAISONNEMENT ET
RÉSOLUTION DE PROBLÈMES**

**PENSÉE CRITIQUE
ET PENSÉE CRÉATIVE**

**RELATION
INTERPERSONNELLE**

**DÉVELOPPEMENT
PERSONNEL ET AUTONOMIE**

**BIEN-ÊTRE,
SANTÉ ET ENVIRONNEMENT**

**SENSIBILITÉ
ESTHÉTIQUE ET ARTISTIQUE**

**SAVOIRS SCIENTIFIQUES,
TECHNIQUES ET TECHNOLOGIQUES**

**CONSCIENCE
ET MAÎTRISE DU CORPS**

LANGUES ET TEXTES

Les compétences du domaine *Langues et textes* concernent l'utilisation efficace des codes qui permettent d'exprimer et de représenter les connaissances dans différents domaines du savoir, et conduisent à des productions linguistiques, musicales, artistiques, technologiques, mathématiques et scientifiques.

Les compétences liées à *Langues et textes* requièrent que les élèves soient capables :

- d'utiliser de façon efficace différentes langues et symboles associés aux langues (langue maternelle et langues étrangères), à la littérature, à la musique, aux arts, à la technologie, aux mathématiques et aux sciences;
- d'appliquer ces langages de manière appropriée aux différents contextes de communication, dans des environnements analogiques, numériques, formels et non formels ;
- de maîtriser les compétences fondamentales de compréhension et d'expression sous les formes orale, écrite, visuelle ou multimodale.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves utilisent des langages verbaux et non verbaux pour signifier et communiquer, en utilisant des gestes, des sons, des mots, des chiffres et des images. Ils les utilisent pour construire des connaissances, pour partager des significations dans les différents domaines du savoir et pour exprimer des visions du monde.

Les élèves reconnaissent et utilisent les langages symboliques comme des éléments de représentation du réel et de l'imaginaire, essentiels aux processus d'expression et de communication dans différents contextes (personnel, social, d'apprentissage et pré-professionnel).

Les élèves maîtrisent les codes qui leur permettent de lire et d'écrire (en langue maternelle et en langues étrangères). Ils comprennent, interprètent et expriment des faits, des opinions, des concepts, des pensées et des sentiments, que ce soit oralement, par écrit ou par d'autres codifications. Ils identifient, utilisent et créent diverses productions linguistiques, littéraires, musicales, artistiques, technologiques, mathématiques et scientifiques, en reconnaissant leurs significations et en en créant de nouvelles.

INFORMATION ET COMMUNICATION

Les compétences du domaine *Information et communication* concernent la sélection, l'analyse, la production et à diffusion de productions, d'expériences et de connaissances sous différentes formes.

Les compétences en *Information et communication* requièrent que les élèves soient capables :

- d'utiliser et maîtriser différents outils pour rechercher, décrire, évaluer, valider et mobiliser l'information de manière critique et autonome, en vérifiant les différentes sources documentaires et leur crédibilité ;
- de transformer l'information en connaissances ;
- de collaborer dans différents contextes de communication, de manière appropriée et sûre, en utilisant différents types d'outils (analogique et digitaux), et en suivant les règles de conduite appropriées à chaque environnement.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves font des recherches sur des sujets scolaires et des thèmes qui les intéressent. Ils utilisent les informations disponibles dans les sources documentaires physiques et numériques - sur les réseaux sociaux, sur Internet, dans les médias, les livres, les magazines, les journaux. Ils évaluent et valident les informations qu'ils ont recueillies, en croisant différentes sources, pour vérifier leur crédibilité. Ils organisent les informations collectées conformément à un plan, afin de réaliser et de présenter une nouvelle production ou expérience. Ils développent ces procédures de manière critique et autonome.

Ils présentent et expliquent des concepts en groupe, présentent leurs idées et projets devant de vrais publics, en présentiel ou à distance. Ils exposent le travail résultant de la recherche effectuée, selon les objectifs définis, auprès de différents publics, qui se concrétisera dans des productions discursives, textuelles, audiovisuelles et/ou multimédias, dans le respect des règles de conduite de chaque environnement.

RAISONNEMENT ET RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Les compétences du domaine *Raisonnement* concernent les processus logiques qui permettent d'accéder à l'information, d'interpréter les expériences et de produire des connaissances. Les compétences en résolution de problèmes sont liées aux processus de recherche de réponses à une nouvelle situation qui mobilisent le raisonnement pour la prise de décision et la formulation potentielle de nouvelles questions.

Les compétences en *Raisonnement et de résolution de problèmes* requièrent que les élèves soient capables :

- de planifier et conduire des recherches ;
- de gérer des projets et prendre des décisions pour résoudre des problèmes ;
- de développer des processus, en utilisant différentes ressources, qui aboutissent à la construction de productions et de connaissances.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves forment et analysent les questions à étudier, en distinguant ce qui est connu de ce qu'on cherche à découvrir. Ils définissent et exécutent les stratégies appropriées pour enquêter et répondre aux questions initiales. Ils analysent de façon critique les conclusions auxquelles ils arrivent, reformulant, si nécessaire, les stratégies adoptées.

Les élèves généralisent les conclusions d'une recherche, en créant des modèles et des productions pour représenter des situations hypothétiques ou réelles. Ils testent la consistance des modèles, en analysant divers indicateurs et diverses contraintes. Ils utilisent des modèles pour expliquer un système particulier, pour étudier les effets des variables et pour faire des prédictions sur le comportement du système étudié. Ils évaluent différentes productions en fonction de critères de qualité et d'utilité dans plusieurs contextes significatifs.

- de faire appel à différentes connaissances, appartenant aux Humanités ou aux Sciences, en utilisant différentes méthodologies et outils pour penser de manière critique ;
- de prévoir et évaluer les conséquences de leurs décisions ;
- de développer de nouvelles idées et solutions imaginatives et innovantes, résultant de l'interaction avec les autres ou d'une réflexion personnelle, et en les appliquant à différents contextes et domaines d'apprentissage.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves observent, analysent et discutent d'idées, de processus ou de productions en se concentrant sur les preuves. Ils utilisent des critères pour évaluer ces idées, processus ou productions, et développent des arguments pour justifier leurs positions.

Les élèves conçoivent des scénarios de mise en œuvre de leurs idées, testent et décident de leur faisabilité. Ils évaluent les conséquences de leurs décisions.

Les élèves développent des idées et des projets créatifs, qui font sens dans le contexte auquel ils se rapportent, en faisant appel à l'imagination, l'inventivité, l'audace et la flexibilité, et sont capables de prendre des risques en imaginant au-delà des connaissances existantes de façon à favoriser la créativité et l'innovation.

PENSÉE CRITIQUE ET PENSÉE CRÉATIVE

Les compétences du domaine *Pensée critique* requièrent d'observer, d'identifier, d'analyser et de donner un sens à des informations, des expériences et des idées et d'argumenter sur la base de différentes hypothèses et variables ; ce qui nécessite la conception d'algorithmes et de scénarios qui envisagent plusieurs options, ainsi que l'établissement de critères d'analyse pour tirer des conclusions éclairées et évaluer les résultats. Le processus de construction de la pensée ou de l'action peut impliquer la révision de la conception initiale.

Les compétences du domaine *Pensée créative* requièrent d'inventer et d'appliquer de nouvelles idées à des contextes spécifiques, d'aborder les situations sous différents angles, d'identifier des solutions alternatives et de définir de nouveaux scénarios.

Les compétences du domaine *Pensée critique et pensée créative* requièrent que les élèves soient capables :

- de penser de manière large et approfondie, de manière logique, en observant, en analysant des informations, des expériences et des idées, en argumentant au moyen de critères implicites ou explicites afin de prendre une position éclairée ;

RELATIONS INTERPERSONNELLES

Les compétences du domaine *Relations interpersonnelles* concernent l'interaction avec les autres qui se produisent dans différents contextes sociaux et émotionnels. Elles permettent de reconnaître, d'exprimer et de contrôler les émotions, de construire des relations, de fixer des objectifs et de répondre à des besoins personnels et sociaux.

Les compétences liées aux *Relations interpersonnelles* requièrent que les élèves soient capables :

- d'adapter leurs comportements à des contextes de coopération, de partage, de collaboration et de compétition ;
- de travailler en équipe et utiliser différents moyens pour communiquer en personne ou par les réseaux ;
- d'interagir avec tolérance, empathie et responsabilité, d'argumenter, de négocier et d'accepter différents points de vue, de développer de nouvelles façons d'être, de s'ouvrir et de participer à la société.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves unissent leurs efforts pour atteindre des objectifs, en valorisant la diversité des perspectives sur des questions étudiées, aussi bien en groupe que par des moyens numériques. Ils développent et entretiennent des relations diverses et positives entre eux et avec les autres (communauté, école et famille) dans des contextes de collaboration, de coopération et d'entraide.

Les élèves participent à des conversations, des travaux, des expériences formelles et informelles : ils débattent, négocient, parviennent à des accords, coopèrent. Ils apprennent à considérer différentes perspectives et à parvenir à un consensus. Ils interagissent dans différents types de groupes : groupes de jeux, sportifs, musicaux, artistiques, littéraires, politiques et autres, dans des espaces de discussion et de partage, en présence ou à distance.

Les élèves résolvent des problèmes relationnels de façon pacifique, empathique et sens critique.

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET AUTONOMIE

Les compétences du domaine *Développement personnel et autonomie* concernent les processus par lesquels les élèves développent la confiance en soi, la motivation à apprendre, l'autorégulation, l'esprit d'initiative et la prise de décision éclairée, en apprenant à intégrer la pensée, l'émotion et le comportement pour une autonomie croissante.

Les compétences associées à *Développement personnel et autonomie* requièrent que les élèves soient capables :

- de mettre en relation connaissances, émotions et comportements ;
- d'identifier des domaines d'intérêt et la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences ;
- de consolider et d'approfondir les compétences qu'ils possèdent déjà, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ;
- de fixer des objectifs, d'élaborer des plans et des projets de façon autonome et avec le sens de la responsabilité.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves reconnaissent leurs forces et leurs faiblesses et les considèrent comme agissant dans différents aspects de la vie. Ils sont conscients de l'importance de grandir et d'évoluer. Ils sont en mesure d'exprimer leurs besoins et de rechercher l'aide et le soutien les plus efficaces pour atteindre leurs objectifs.

Les élèves conçoivent, mettent en œuvre et évaluent de façon autonome des stratégies pour atteindre les objectifs et les défis qu'ils se sont fixés. Ils sont confiants, résilients et persévérants, construisant des parcours d'apprentissage personnalisés à moyen et long terme, basés sur leurs propres expériences et leur liberté.

BIEN-ÊTRE, SANTÉ ET ENVIRONNEMENT

Les compétences du domaine *Bien-être, santé et environnement* concernent la promotion, la création et la transformation de la qualité de vie de l'individu et de la société.

Les compétences liées à *Bien-être, santé et environnement* requièrent que les élèves soient capables :

- d'adopter des comportements qui favorisent la santé et le bien-être, notamment en ce qui concerne les habitudes quotidiennes, l'alimentation, l'exercice physique, la sexualité et leur relation avec l'environnement et la société ;
- de comprendre les équilibres et les faiblesses du monde naturel en adoptant des comportements qui répondent aux grands défis environnementaux mondiaux ;
- de manifester une conscience et une responsabilité environnementales et sociales, en travaillant en collaboration pour le bien commun, dans le but de construire un avenir durable.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves sont responsables et conscients que leurs actions et leurs décisions affectent leur santé, leur bien-être et l'environnement. Ils assument une responsabilité croissante pour prendre soin d'eux-mêmes, des autres et de l'environnement et s'engager activement dans la société.

Les élèves font des choix qui contribuent à leur sécurité et à celle des communautés où ils vivent. Ils sont conscients de l'importance de construire un avenir durable et s'engagent dans des projets de citoyenneté active.

SENSIBILITÉ/CONSCIENCE ESTHÉTIQUE ET ARTISTIQUE

Les compétences du domaine *Sensibilité / conscience esthétique et artistique* concernent les processus d'expérimentation, d'interprétation et de plaisir pris aux différentes réalités culturelles visant le développement de l'expressivité personnelle et sociale des élèves. Elles comprennent la maîtrise d'un ensemble de processus techniques et performatifs impliqués dans la création artistique, rendant possible le développement de critères esthétiques pour une expérience culturelle éclairée.

Les compétences liées à *Sensibilité / conscience esthétique et artistique* requièrent que les élèves soient capables :

- de reconnaître les spécificités et les intentions des différentes manifestations culturelles;
- d'expérimenter les processus spécifiques des différentes formes d'art ;
- d'apprécier de manière critique les réalités artistiques, les différents supports technologiques, par le contact avec différents univers culturels ;
- de valoriser le rôle des diverses formes d'expression artistique, et du patrimoine matériel et immatériel dans la vie et la culture des communautés.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves développent le sens esthétique, mobilisent des processus de réflexion, de comparaison et d'argumentation en relation aux productions artistiques et technologiques, intégrées dans des contextes sociaux, géographiques, historiques et politiques.

Les élèves valorisent les manifestations culturelles des communautés et participent de manière autonome aux activités artistiques et culturelles, en tant que public, créateur ou interprète, en prenant conscience des possibilités créatives.

Les élèves perçoivent la valeur esthétique des expérimentations et des créations, fondées sur des intentions artistiques et technologiques, mobilisant des techniques et moyens accordés aux différents objectifs et contextes socioculturels.

SAVOIR SCIENTIFIQUE, TECHNIQUE ET TECHNOLOGIQUE

Les compétences du domaine *Savoir scientifique, technique et technologique* concernent la mobilisation et la compréhension des phénomènes scientifiques et techniques, et leur application pour répondre aux désirs et besoins humains, en étant conscient de leurs conséquences éthiques, sociales, économiques et écologiques.

Les compétences liées à *Savoir scientifique, technique et technologique* requièrent que les élèves soient capables :

- de comprendre les processus et les phénomènes scientifiques qui permettent la prise de décisions et la participation à des forums citoyens ;
- de manipuler des matériaux et divers instruments pour contrôler, utiliser, transformer, imaginer et créer des produits et des systèmes;
- de faire des opérations techniques, en suivant une méthodologie de travail adéquate, pour atteindre un objectif ou parvenir à une décision ou à une conclusion éclairée, en adaptant les ressources matérielles et technologiques à l'idée ou l'intention exprimée ;
- d'adapter l'action de transformation et de création de produits aux différents contextes naturels, technologiques et socioculturels, dans le cadre d'activités expérimentales, de projets et d'applications pratiques développés dans des environnements physiques et numériques.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves comprennent les processus et les phénomènes scientifiques et technologiques, posent des questions, cherchent de l'information et appliquent les connaissances qu'ils ont acquises à la prise de décision informée, entre les options possibles.

Les élèves travaillent avec des ressources, des instruments, des machines et des équipements technologiques, reliant les connaissances techniques, scientifiques et socioculturelles.

Les élèves consolident les habitudes de planification des étapes de travail, en identifiant les exigences techniques, les contraintes et les ressources pour la réalisation des projets. Ils identifient les besoins et les possibilités technologiques parmi une diversité de propositions et font des choix éclairés.

CONSCIENCE ET MAÎTRISE DU CORPS

Les compétences du domaine *Conscience et maîtrise du corps* concernent la capacité des élèves à comprendre le corps comme un système intégré et à l'utiliser adéquatement selon les différents contextes.

Les compétences associées à *Conscience et maîtrise du corps* requièrent que les élèves soient capables :

- réaliser des activités motrices, locomotrices, non-locomotrices et de manipulation, impliquées dans différentes circonstances vécues de la relation de son propre corps à l'espace ;
- de maîtriser la capacité perceptivo-motrice (image corporelle, directionnalité, perception fine et structuration spatiale et temporelle)

- d'être conscient de soi au plan émotionnel, cognitif, psychosocial, esthétique et moral afin de garder une relation saine et équilibrée avec soi-même et les autres.

DESCRIPTEURS OPÉRATIONNELS

Les élèves reconnaissent l'importance des activités motrices pour leur développement physique, psychosocial, esthétique et émotionnel.

Les élèves effectuent des activités non locomotrices (posturales), locomotrices (déplacement du corps) et de manipulation (transport et contrôle d'objets).

Les élèves explorent la possibilité de faire l'expérience d'activités motrices qui, indépendamment des aptitudes de chacun, favorisent un apprentissage global et intégré.

6 IMPLICATIONS PRATIQUES

La prise en compte des principes, des valeurs et des domaines de compétence pour le *Profil des élèves à la fin de la scolarité obligatoire* implique des changements dans les pratiques pédagogiques et didactiques afin d'adapter l'ensemble de l'action éducative aux finalités du profil de compétences des élèves.

L'ensemble d'actions, présentées ci-dessous, liées aux pratiques d'enseignement sont également essentielles au développement du *Profil des élèves*.

- Aborder les contenus de chaque domaine du savoir en les associant à des situations et problèmes de la vie quotidienne des élèves ou faisant partie du milieu socioculturel et géographique où ils vivent, au moyen de l'utilisation de matériaux et de ressources spécifiques ;
- organiser un enseignement prévoyant l'expérimentation de techniques, d'instruments et de modes de travail diversifiés, favorisant volontairement, en classe ou en dehors, des activités d'observation, de questionnement du réel et d'intégration des savoirs ;
- organiser et développer des activités coopératives d'apprentissage, visant l'intégration et l'échange de connaissances, la conscience de soi, des autres et de l'environnement, et la réalisation de projets dans et hors de l'école ;

- organiser la pratique de l'enseignement en prévoyant l'utilisation critique des différentes ressources d'information et des technologies de l'information et de la communication ;
- promouvoir de manière systématique et intentionnelle, dans la classe et en dehors, des activités qui permettent à l'élève de faire des choix, de confronter des points de vue, de résoudre des problèmes et de prendre des décisions fondées sur des valeurs ;
- créer des temps et espaces dans l'école où les élèves puissent agir de manière libre et responsable ;
- valoriser, dans l'évaluation des apprentissages de l'élève, le travail laissé à sa libre initiative, en encourageant l'intervention positive dans l'environnement scolaire et dans la communauté.

L'action éducative est donc comprise comme une action formative spécialisée, fondée sur l'enseignement, qui implique l'adoption de principes et de stratégies pédagogiques et didactiques visant à réaliser l'apprentissage. Il s'agit de trouver la meilleure façon et les ressources les plus efficaces pour que tous les élèves apprennent, c'est-à-dire pour produire une appropriation effective des connaissances, des capacités et des attitudes qui ont été travaillées, ensemble et individuellement, et qui permettent le développement des compétences prévues dans le *Profil des élèves* tout au long de la scolarité obligatoire.

PHILOSOPHIE

[Ce préambule est commun aux programmes des 10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} années (S.C.)]

Introduction

En tant que composante de la formation générale de toutes les filières scientifiques et humanistes de l'enseignement secondaire, la discipline Philosophie doit être considérée comme une activité intellectuelle dans laquelle les problèmes, les concepts et les théories philosophiques sont la base du développement d'une pensée autonome, consciente de ses structures logiques et cognitives, et capable de mobiliser les connaissances philosophiques pour une lecture critique de la réalité et de donner un fondement solide à l'action individuelle et aux relations avec les autres êtres humains et non humains.

En référence au **Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire**, en philosophie l'élève est considéré un apprenant actif et responsable ; sur l'ensemble de cursus scolaire elle contribue à en faire un questionneur, un chercheur, un esprit critique, un organisateur de son apprentissage, sachant s'informer et s'auto-évaluer.,

La philosophie contribue au développement des compétences jugées essentielles pour la construction d'une citoyenneté active en apportant aux élèves les outils que requiert l'exercice personnel de la raison et en développant leur raisonnement, leurs capacités de réflexion et leur curiosité scientifique.

Le travail philosophique ainsi conçu vise à ce que l'élève devienne :

- **questionneur**, par l'exercice de la pensée critique l'élève apprend à mobiliser les connaissances philosophiques et les compétences logiques pour formuler des questions claires et précises, à utiliser de façon rigoureuse les concepts pour évaluer l'information, à valider des thèses et des arguments sur la base de critères solides, à évaluer les hypothèses et les implications de sa pensée et de celle des autres, à communiquer efficacement, dans la recherche de solutions aux problèmes qui se posent dans les sociétés contemporaines ;
- **soucieux de soi et des autres**, en développant une pensée et une action éthiques et politiques, où l'élève se montre capable de mobiliser les connaissances philosophiques, selon une complexité progressive, pour comprendre, formuler et réfléchir aux problèmes sociaux, éthiques, politiques et techno-scientifiques des sociétés contemporaines ; capable de réfléchir à leurs conséquences pour les générations futures, de discuter de manière critique les théories proposées pour résoudre ces problèmes, apprenant ainsi, progressivement, à élaborer des points de vue autonomes et bien fondés, principe d'une citoyenneté active.
- **respectueux de la différence**, capable de penser et d'agir de manière inclusive et d'accueillir, dans un monde globalisé, les différences individuelles et culturelles, en s'appuyant pour cela sur la compréhension des raisons axiologiques qui font que les personnes pensent et agissent de manière différente ;
- **créatif**, capable de proposer des solutions nouvelles aux problèmes philosophiques qui lui sont posés.

Dans les activités d'analyse méthodique de textes philosophiques, dans le travail oral, dans les productions écrites, dans le travail collaboratif ou individuel, les stratégies d'enseignement seront orientées vers le développement des compétences des élèves à problématiser, conceptualiser et argumenter, permettant d'aboutir à la réalisation d'un essai philosophique.

Concernant la problématisation, l'élève saura :

- Identifier, formuler et mettre en relation de manière claire et rigoureuse, des problèmes philosophiques, et d'en justifier la pertinence.

Concernant la conceptualisation, l'élève saura :

- Identifier, clarifier et mettre en relation de manière claire et rigoureuse, des concepts philosophiques et les mobiliser dans la compréhension et la formulation de problèmes, de thèses et d'arguments philosophiques.

Concernant l'argumentation, l'élève saura :

- Identifier, formuler des théories, des thèses et des arguments philosophiques, en utilisant les outils opérationnels de la logique formelle et informelle pour évaluer de manière critique leurs points forts et leurs points faibles.
- Comparer et évaluer de manière critique les théories des philosophes étudiées en classe, en confrontant leurs thèses et arguments.
- Déterminer les conséquences philosophiques et les implications pratiques d'une théorie ou d'une thèse philosophique.
- Prendre position de façon personnelle, avec clarté et rigueur, en mobilisant ses connaissances philosophiques et évaluant les thèses, arguments et contre-arguments.

OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les outils logiques du travail philosophique doivent devenir opératoires dans les activités à développer avec les élèves, en servant constamment de support à l'analyse critique à faire dans l'exploration de chaque problème philosophique. Dans chaque domaine thématique, les problèmes circonscrivent les lignes essentielles minimales à explorer en classe et l'enseignant doit créer des situations d'apprentissage qui permettent de formuler clairement la question philosophique qui guidera le travail ;

N'étant pas un programme d'auteurs, les points à explorer dans la pensée de chaque auteur sont ceux qui répondent aux problématiques abordées en classe ; ils doivent faire l'objet d'une analyse critique (validité, justification et vérité), compte-tenu des compétences opératoires en développées en philosophie. Pour respecter le principe de progressivité des apprentissages, les élèves doivent pouvoir exercer, à l'écrit comme à l'oral, les compétences philosophiques à problématiser, conceptualiser et argumenter, avant de se voir proposer la réalisation d'un essai philosophique, avec la souplesse que requiert un travail éventuel en lien avec les autres disciplines ;

Les stratégies d'enseignement doivent être conçues de manière à ce que les élèves, sur la base de critères clairement définis, puissent faire et négocier des choix, auto-analyser leurs processus d'apprentissage et les résultats obtenus, rendre compte de leur engagement dans le travail, être capables de comprendre les processus de pensée utilisés pour réaliser des tâches ou résoudre un problème, obtenir un commentaire un retour de la part de l'enseignant et de leurs pairs, avoir la possibilité de réorienter leur travail et d'améliorer leurs actions à la lumière des retours fournis.

DOMAINES DE COMPÉTENCES DU PROFIL DES ÉLÈVES*

- A - Langues et textes
- B - Raisonnement et résolution de problèmes
- C - Relations interpersonnelles
- D - Bien-être, santé et environnement
- E - Connaissances scientifiques, techniques et technologiques
- F - Information et communication
- G - Pensée critique et créative
- H - Développement personnel et autonomie
- I - Sensibilité esthétique et artistique
- J - Conscience et maîtrise du corps

*Pour la compréhension de ce cadre qui structure l'ensemble de la scolarité obligatoire au Portugal depuis 2017, cf. le document **Profil des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire** (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*). Ce texte, après avoir été soumis à un débat et à une discussion publique, a été adopté le 26 juillet 2017. Il définit les orientations fondamentales du système éducatif portugais et énumèrent les *Principes*, la *Vision* de l'élève à l'issue de la scolarité obligatoire, les *Valeurs* et *Domaines de Compétences* qui structurent « l'enseignement de base » au Portugal, c'est-à-dire l'enseignement obligatoire pour tous les élèves de 6 à 18 ans.

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des *Dossiers* sur des questions intéressant l'enseignement de la philosophie
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe
- Des pratiques pédagogiques
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

