

I – Principes

Les positions du GREPH sont restées inchangées. Nous affirmons :

a) Qu'il y a un droit à la philosophie et que, comme tout droit, il est égal pour tous.

(Cette affirmation et les revendications qui en découlent ont été par ailleurs reprises aux *États Généraux de la philosophie*, les 16 et 17 juin 1979 (cf. Champs Flammarion n°80 pp.15,16) : "*A moyen terme, pour répondre à la demande et aux besoins, il faudra étendre l'enseignement philosophique à tout le second cycle des lycées, de la seconde à la terminale incluse (l'horaire en terminale pouvant être modulé), et à tous les élèves des lycées et LP. Cette extension est possible et nécessaire, des expériences récentes l'ont démontré*"...). Jusqu'à présent, la reconnaissance de ce droit n'a été réalisée que sous la forme d'une extension horizontale et partielle en terminale. En restent exclus tous les élèves de l'enseignement professionnel. (D'ailleurs, reste inchangé tout l'enseignement général en LP, qui n'est pas concerné par la réforme en cours dans les lycées).

b) **Que la philosophie est une discipline de formation comme les autres.** Elle doit donc appartenir à un tronc commun "en amont" de la terminale des lycées, tronc commun sans lequel le droit pour tous à la philosophie reste une affirmation mystificatrice : sa spécificité n'est ni de prendre la suite du "français" comme l'organisation des études le laissait croire, ni de couronner l'ensemble des études comme les Instructions de 1925, toujours en vigueur, le soutiennent. Elle n'a pas à être confinée en classe terminale. (Il a été fait justice des multiples arguments qui prétendent le justifier dans *Qui a peur de la philosophie ?* (Champs, Flammarion, n°4, 1977). Elle a comme spécificité d'accompagner réflexivement l'ensemble des pratiques et des savoirs, et donc les autres disciplines qui les enseignent : elle est, par essence, transdisciplinaire (1).

c) **Que la programmation doit se fonder sur une certaine progressivité dans l'ordre des exigences, compétences et pré requis** (en 1983, le GREPH a élaboré un "programme" fondé sur ce principe de progressivité et l'a diffusé auprès du ministère, de l'Inspection et des collègues. Il peut encore aujourd'hui être considéré comme une ébauche de ce qu'il est possible de faire).

II - Les enjeux actuels

a) Programme

Nous dénonçons ces remaniements périodiques des programmes qui ne sont en fait, depuis Victor Cousin, que **la reconduction du même**, puisqu'il s'agit toujours d'abord de dresser l'inventaire des notions-questions-thèmes censés recouvrir l'ensemble inépuisable du champ philosophique.

Dans sa version actuelle, il s'accompagne d'une duplicité constante : il se présente comme une liste de "notions" (elles-mêmes floues, indéterminées quant à leur spécification), mais précise en même temps que celles-ci ne sont pas des têtes de chapitres. Or, la plupart des recueils de textes et des manuels, en utilisant ces fameuses "notions" comme "entrées", entretiennent et confortent, au moins chez les élèves, cette fausse idée du programme ; ce qui a pour effet pervers supplémentaire, du fait de l'autorité de la chose éditée, de déconsidérer celle du professeur.

Il a été montré que l'analyse des sujets du bac se rapportant à une seule des notions du programme ("le langage") renvoyait en fait à 18 problématiques différentes... Il conviendrait à partir de ce symptôme, de limiter annuellement (ou bi-annuellement...) les programmes à des problèmes philosophiques, explicitement formulés, et non de les remanier en ajoutant ou en supprimant une ou des notions suivant les modifications horaires des sections.

Nous considérons qu'il faut dissocier la question du contenu des programmes, dont les "entrées" doivent donc être les problèmes dûment spécifiés et non les notions, de celle des instances et des procédures d'élaboration de ces programmes (doivent-ils être décidés par l'Inspection seule ou bien après concertation, ou bien doivent-ils émaner des professeurs réunis en commissions académiques, nationales ? ...). Le GREPH demande que les professeurs de philosophie soient impliqués autant qu'il est possible dans l'élaboration des modalités selon lesquelles leur tâche d'enseignement doit être effectuée.

b) Le baccalauréat

Nous ne remettons pas en cause l'existence du baccalauréat, ce "fléau endémique" que dénonçait déjà Cournot - qui fut aussi recteur. Il faut une sanction nationale des études à l'issue du second degré, et celle-ci doit conserver son caractère de premier diplôme du supérieur. Mais, jusqu'à présent, ce sont les exigences de l'examen qui ont pesé et qui pèsent sur les enseignements et non l'inverse, d'où une véritable perversion, non seulement de cet examen, mais de l'année scolaire qui y conduit (d'où l'importance des routines et le poids de l'industrie éditoriale du bachotage).

Coefficients : c'est pourquoi nous dénonçons le principe des disparités importantes de coefficient, renforcées dans le nouveau dispositif. En particulier, l'exagération de celui des disciplines dominantes suivant les sections : porter à 7 le coefficient de la philosophie en section "L" est pernicieux.

Nature des épreuves : sans récuser la valeur formatrice de la dissertation, nous estimons que sa nature et ses exigences en font un exercice d'une extrême difficulté, dont l'évaluation objective reste problématique : les commissions d'harmonisation du bac montrent chaque année qu'après lecture d'une même copie les écarts de notation peuvent être de 5 points et plus de part et d'autre de la moyenne, elle-même généralement inférieure à 8/20... Il ne s'agit pas pour nous de dire que les exigences de la dissertation ne sont pas respectées, ou bien qu'elles sont difficilement décelables, ou bien qu'elles ne le sont pas du tout ; mais que ces exigences ne sont nullement spécifiées. Sont-elles d'ailleurs spécifiées ? Le seraient-elles, à quelles conditions seraient-elles effectualement ? Bref, la dissertation, quelles que soient ses vertus, et justement par les nombreux paramètres, pas seulement "philosophiques", qui en font la qualité dissertante, est, en tant qu'épreuve d'examen de philosophie, un mauvais instrument d'évaluation.

En attendant que cette question trouve réponse, nous proposons que d'autres exercices soient instaurés, à côté de la dissertation, pour sanctionner l'épreuve de philosophie. (Il faut valoriser l'étude de texte, car elle permet de mesurer la capacité de l'élève à se confronter à une autre pensée que la sienne, à la comprendre, et, éventuellement, la discuter. Encore faut-il que le découpage ne produise pas un pseudo-texte, obscur, ou franchement tétalogique. Ce pourrait être un passage de 15 à 20 lignes, proposé dans un ensemble plus large (deux ou trois pages) et assorti de questions directrices ; ou bien un passage tiré d'une œuvre étudiée dans

l'année).

Dans tous les cas, il faut que l'épreuve du baccalauréat permette d'évaluer le travail effectif des élèves et les compétences qu'ils ont effectivement acquises selon des modalités réellement effectuables par tout élève ayant sérieusement travaillé.

C'est pourquoi nous demandons que le Ministère organise dans chaque académie, comme au plan national, une réflexion où tous les enseignants seraient partie prenante, en vue de déboucher sur une réorganisation des épreuves du baccalauréat.

c) Horaires

La question des horaires ne peut être dissociée de celles abordées déjà de l'extension (horizontale et verticale) et de celles de la transdisciplinarité.

Ce n'est pas la même chose de raisonner sur l'ampleur horaire d'un enseignement qui n'intervient qu'en phase terminale, comme actuellement, et sur le "même" qui se poursuivrait tout au long du cursus : trois ou quatre heures par semaine sur au moins trois ans, ce n'est pas la même chose que 3, 4 ou 8 heures par semaine sur une seule année. Néanmoins, pour être pragmatique, nous considérons que la modification des horaires en STT et en sections scientifiques est positive. En revanche, il faut maintenir la cinquième heure en SES.

Les mesures entrant en application en STT permettent une première amélioration des conditions de service des collègues qui y enseignent (5 classes, au lieu de 8 ou 9). Toutefois, l'inégalité criante des situations que connaissent les uns et les autres suivant les ordres d'enseignement appelle la mise en œuvre plus stricte d'une exigence d'équité. C'est pourquoi nous proposons que soit envisagée toute modalité pouvant aboutir à réduire les surcharges intolérables (par exemple, décharge horaire) : pas plus de 150 élèves par professeur !

d) Didactique

Le GREPH dénonce l'anathème manifeste contre les recherches de didactique en philosophie au nom du principe selon lequel "la philosophie est à elle-même sa propre réflexion sur son enseignement". On en vient vite à considérer que la "pensée en acte" du professeur devant ses élèves est un acte magique suffisant pour que chaque élève, par contamination, infusion ou mimétisme, en vienne à "penser par lui-même" ! Cet ostracisme interdit tout débat public que la hiérarchie devrait avoir à charge d'organiser à l'intérieur même de l'institution, en commençant par permettre l'accès le plus large à l'INRP, la publication des travaux qui peut-être s'y mènent, et par favoriser l'information auprès des stagiaires IUFM comme auprès de tous les professeurs de philosophie en exercice sur la diversité des approches et des "expériences" qui se sont menées, au GREPH comme ailleurs, depuis plus de dix ans.

En conclusion : le GREPH considère que le rapport Bouveresse-Derrida avait ouvert la voie à une réflexion et à un ensemble de propositions d'une extrême pertinence ; et qu'il constitue un document de travail essentiel pour les temps présents et à venir.

Trouvera-t-on un ministre qui ait le courage politique et moral de s'attaquer à une telle tâche ? C'est-à-dire aussi de s'attaquer à l'inertie (bien plus, aux résistances actives) d'une partie non négligeable du corps enseignant et de la hiérarchie ? Résistance qui a su montrer, mieux encore que Lampedusa, que "*pour que tout reste pareil*", il suffisait de ne rien changer ! Autant dire clairement qu'il ne s'agit pas d'attendre l'intervention providentielle d'un législateur éclairé. La question se pose aujourd'hui, devant la réaction déchaînée aux ouvertures et aux possibilités de changement, de savoir si dans leur ensemble les collègues enseignants de philosophie se reconnaissent dans cette voix réactive et conservatrice qui s'est fortement fait entendre au point maintenant de prétendre donner le ton et parler pour tous.

ROLAND BRUNET,

FRANCIS GODET,

MICHEL ROTFUS

(GREPH)

(1) La question de la transdisciplinarité ne doit pas être dissociée de celle de l'extension en amont. C'est parce que l'enseignement philosophique n'intervient pas avant la terminale, que non seulement il est lui-même voué à l'échec en terminale, mais que les relations interdisciplinaires ont un statut équivoque. Ainsi, lorsque le "prof de philo" intervient après coup, du haut de sa chaire de la terminale, en déclarant qu'il va enfin proclamer ce qu'est la vérité de la grammaire, c'est en risquant, non seulement d'irriter certains collègues, mais aussi de désorienter les élèves qui ne savent plus à qui se fier. Il faudrait que solidairement avec l'enseignement donné dès la sixième en grammaire soit posée, par le prof de philo (ou par celui de français, s'il est formé pour cela), la question de savoir ce qu'est la grammaire et quel est le statut de cette question : la grammaire est-elle seulement législatrice de la langue, ou bien est-elle descriptive de l'usage de la langue (avec dans ce cas privilège de la règle, dans l'autre de l'usage); ou bien est-elle théorie de la langue : refus des règles et passage à la loi ? On peut alors entrevoir comment l'enseignement philosophique pourrait s'articuler avec l'enseignement de la langue elle-même. On pourrait tout aussi bien le voir avec celui des langues, avec les problèmes de la "traduction". De même pour les sciences physiques : lorsqu'il demande à ses élèves de terminale scientifique ce qu'est le principe d'inertie, le prof de philo, après avoir beaucoup insisté, parvient parfois à obtenir une réponse correctement formulée. S'il demande alors ce que signifie ce principe, quelle est son importance, ce qu'il a renversé, etc., force lui est de constater que ses élèves n'en savent rien. Comment pourrait-il en être autrement, puisque l'enseignement de la physique a été coupé de celui de l'histoire de la physique et de son épistémologie ? Dans l'état actuel des choses, il n'a aucune valeur de formation culturelle : dans le meilleur des cas, il rend les bons élèves capables de faire le problème de physique au baccalauréat. Pour tous les futurs non-physiciens, quel aura été le bénéfice intellectuel ?

De fait, reprise en son fond, la question de la transdisciplinarité philosophique amène à repenser aussi et conjointement le statut, le contenu et les finalités des autres disciplines.

Texte paru dans l'U.S. supp. Au n° 337 du 4/04/1994