

Régionale francilienne de l'APPEP

Compte rendu de l'assemblée générale du 15 octobre 2016

(établi par Philippe Danino, Marie Perret et Pierre Windecker)

1. Sur la dissertation et l'explication de texte [III, A, B], et sur le problématique [II, C, D]

Nous réaffirmons le maintien de ces exercices, qui requièrent la mise en œuvre du raisonnement et de l'argumentation en même temps qu'ils y forment. Ils renvoient également à la culture des élèves et l'explication de texte, en particulier, forme le jugement par la lecture des auteurs. Ce que l'élève doit chercher dans un texte, c'est un problème. De là la parenté étroite de cet exercice avec celui de la dissertation.

En passer par le moment constituant des *notions* est une exigence liée à la volonté de maintenir la dissertation et l'explication de texte, mais aussi la condition pour qu'un objet d'étude quelconque soit constitué comme philosophique. *C'est la réalité qui est problématique* : parce qu'elle ne se résout pas entièrement en connaissances, nous l'abordons par une réflexion et un questionnement qui ne renvoient pas à des problèmes prédéterminés. Et c'est en se construisant et en cheminant à partir de notions que ce questionnement peut prendre sa dimension de *problème*. Apprendre à nos élèves à dissenter sur une question ou à expliquer un texte qui lui-même problématise une question, c'est simplement leur apprendre à assumer la *réalité*.

Ce qui est demandé aux élèves, c'est donc essentiellement d'être capables de *constituer* un problème. Qu'ils s'avèrent en outre capables de le *traiter* avec toute la clarté et la fermeté suffisantes est évidemment souhaitable ; mais l'exigence n'est pas de même degré. Ne faut-il pas alors relativiser la forme aboutie de la dissertation – même comprise, comme nous devons toujours le faire, comme exprimant le mouvement du contenu : ne pas être trop exigeant quant à la problématisation initiale (celle qu'on s'attend traditionnellement à trouver dans une introduction) et quant à la parfaite construction de la recherche, pourvu que quelque chose soit vraiment saisi comme problème à un moment quelconque, fût-ce *in fine* ... dans la conclusion.

2. Sur le programme [II]

a) **Nous supposons un programme de notions.** Une commune exigence a été rappelée : même si le programme devait comporter d'autres déterminations, il faudrait toujours en passer par le moment constituant des *notions*. De là, nous sommes amenés à réfléchir sur la possibilité d'**une détermination plus grande** de ce programme. Pourquoi ? Parce que nous devons envisager que des évolutions du programme soient demandées ou proposées. Il faut donc réfléchir aux évolutions qui pourraient être favorables, en tout cas non dommageables, et essayer d'éviter toutes celles qui ne le seraient pas.

Deux problèmes sont d'emblée répertoriés :

- . celui de l'*indétermination* du programme : faut-il la conserver ? Faut-il davantage

déterminer ? Mais alors selon quel principe et comment déterminer sans prendre le risque de réduire à du savoir ?

. Celui de la *lourdeur* : comment alléger le programme ?

b) Diverses possibilités de détermination plus grande ont été évoquées :

1° Réduire le nombre des notions.

2° Adjoindre à la liste des notions, et indépendamment d'elle, une très courte liste d'« objets » philosophiques (par exemple : l'allégorie de la caverne, le *cogito*, l'autonomie morale, etc.) dont l'étude serait librement intégrée au cours. Mais on peut se demander si l'introduction de ces objets ne serait pas une manière de « mettre le ver dans le fruit »... Il est en effet ici nécessaire d'être extrêmement prudent : certains pourraient vouloir substituer ces « objets philosophiques » aux notions elles-mêmes, alors qu'ils sont une façon de les appréhender et de les penser.

Une raison négative en faveur de cette proposition serait que des objets philosophiques sont tout de même de la philosophie : chaque professeur peut constituer ces objets à partir de la perspective qui est la sienne. De ce point de vue, ces déterminations seraient moins « coûteuses » que, par exemple, des problèmes qui seraient listés comme s'ils relevaient des cadres généraux d'une *philosophia perennis*. Plus positivement, elles répondraient à l'exigence légitime d'une culture « classique » qui peut accompagner toute la vie et, le cas échéant, préparer les étapes ultérieures des études. Enfin, ces déterminations pourraient aider à la marge les commissions d'élaboration des sujets d'examen à sélectionner plus facilement *certain*s des sujets qu'on peut présumer traitables par les élèves (*certain*s seulement, car il n'est pas question de faire du renvoi possible à ces « objets philosophiques » une condition limitative pour le choix des sujets).

Une condition restrictive importante serait que, de toute façon, la liste de ces « objets » soit établie dans une intention très franchement déflationniste. Quel que soit leur mode de traitement dans le cours, *il faudrait que le temps qui pourrait y être consacré ne représente jamais qu'une petite, voire une très petite partie de l'horaire*. Il s'agit en effet de devancer le risque opposé, celui d'une tendance à la saturation du cours par ces « objets », qui ne manquerait certainement pas d'apparaître si on ne s'en protégeait pas à l'avance.

3° En tenant compte de l'excès de notions mais également de certains « trous », et dans la perspective d'une réduction drastique du programme, on pourrait considérer les notions-titres de l'actuel programme comme des désignations de champs, et choisir dans chaque champ *une seule notion* à partir de laquelle ce champ serait questionné. Ces (cinq ou six) notions seraient renouvelées, par exemple par tiers, selon une périodicité à définir.

À titre d'exemple, on pourrait trouver ainsi au programme d'une année :

Le sujet / Produire / Les sciences exactes / La souveraineté / Le bien moral

Cette proposition présenterait plusieurs avantages. Elle limiterait l'encyclopédisme du programme. Elle sauverait l'essentiel d'un programme de notions (en les inscrivant seulement plus nettement dans des « champs »). Elle permettrait de traiter plus facilement ce programme dans l'horaire très réduit de certaines séries. Elle faciliterait l'élaboration de sujets d'examen traitables par les élèves sans pousser à transformer ceux-ci en « questions de cours » portant sur des problèmes prédéfinis. Elle est inédite en fondant un programme renouvelable.

Plusieurs questions restent cependant posées, parmi lesquelles : qui renouvelerait ce

programme ? Qu'induit la forme de verbes au lieu de notions ?...

4° Mettre une œuvre au programme chaque année. Cela permettrait de faciliter le choix de *certain*s (il faut insister sur cette restriction) des sujets d'examen. Cela permettrait peut-être aussi de contrecarrer la tendance à ne plus étudier que des œuvres très courtes.

Mais, d'une part, cette proposition ne paraît praticable que dans les séries où plusieurs œuvres sont étudiées (afin que l'œuvre « imposée » ne soit pas le seul objet d'étude) ... ce qui limite cette possibilité à la série L. D'autre part, elle ne présente un intérêt que si l'œuvre proposée permet de travailler sur un grand nombre de notions. Enfin, cela ne paraît pertinent que si l'œuvre présente tous les caractères d'une œuvre « classique ».

5° Coupler ou associer les notions pour esquisser des problèmes (cf. programme Renault).

6° Ajouter sous chaque notion ou chaque désignation de champ plusieurs couples ou associations de notions pour esquisser des problèmes (cf. projet de programme Beyssade).

A enfin été posée la question, pour ce qui est de l'oral, de savoir s'il ne serait pas bon d'imposer nationalement des œuvres.

NB. Les propositions 5 et 6 ont été mentionnées pour faire une revue complète des propositions possibles. La proposition 3 a rencontré une forte approbation et a fait l'objet d'un long moment d'échanges.

c) On peut avoir trois raisons de vouloir déterminer davantage le programme

α - Le limiter, en considérant qu'il est trop vaste par rapport à l'horaire d'enseignement. Ce motif renvoie particulièrement à la question des horaires de philosophie en série S... Faut-il adapter le programme à l'horaire, ou demander que l'horaire redevienne adapté au programme ?

β - S'assurer qu'un minimum d'objets philosophiques définis auront été étudiés dans l'année, pour permettre l'acquisition d'une « culture » philosophique, que ce soit dans la perspective de la vie ou, plus étroitement, dans celle des études ultérieures.

γ - Mieux préparer les élèves aux sujets d'examen. Ce motif a été largement débattu à chacune des tentatives de réforme précédentes. D'un côté, on doit reconnaître que la préoccupation qui s'y exprime est, de toutes celles au nom desquelles on peut vouloir faire évoluer les programmes, la plus légitime. De l'autre, on peut penser que la réponse qu'on avait tenté d'y apporter (cf. les propositions 5 et 6), soit reposait sur une illusion, soit tendait à un renoncement. En effet, il est illusoire de penser qu'un programme mieux « déterminé » rendrait plus aisé le discernement par les commissions d'élaboration des sujets d'examen de la difficulté réelle d'un sujet – c'est affaire de bon sens et d'expérience de l'enseignement, non de référence possible à des items prédéfinis. À moins, bien sûr, et là serait le renoncement, que ces « déterminations » n'aboutissent à remplacer un programme de notions par un programme de problèmes susceptibles d'être soumis aux élèves comme de véritables « questions de cours » les appelant à une restitution de connaissances plutôt qu'à un effort de réflexion et de jugement.

NB. La diversité de ces raisons explique que 1 ou 3 et 6 ne se contredisent pas, bien qu'ils apparaissent tout de même en tension. En effet, 1 ou 3 répondent à α , 6 est un essai (plutôt malheureux, on l'a dit) de répondre à γ .