

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA RÉGIONALE DE NANTES

Rédaction du compte rendu : Philippe Soulier

Date : 3 juillet 2009

Lieu : Lycée Clémenceau, Nantes

Objet : réforme de notre enseignement

Cette réunion s'est tenue au Lycée Clémenceau de Nantes le mercredi 3 juillet 2019 de 14 heures à 16 heures. Elle a porté essentiellement sur le projet de programme présenté par le CSP le 17 mai 2019, mais aussi sur l'enseignement de spécialité « HLP » et sur nos conditions institutionnelles d'exercice. Le renouvellement du bureau de l'association, quant à lui, a été reporté au mois de septembre 2019. Le compte rendu qui suit est un écho de nos échanges et de nos remarques éparses : notre discussion, sans viser ni atteindre l'unanimité ou l'absolue cohérence, a du moins permis la libre expression de nos préoccupations communes et de nos appréciations singulières. L'existence d'un tel espace commun répond à un véritable besoin ressenti comme tel par les collègues ; c'est sans doute aussi la raison d'être d'une Régionale comme la nôtre.

En ce qui concerne les notions, la présentation purement alphabétique du nouveau programme (dans la version du 17 mai) garantit à nos yeux, tout compte fait, davantage de liberté pédagogique et permet de préserver le sens des problèmes. Elle nous oblige en effet, dans l'acte même d'enseignement, à expliciter devant nos élèves la dimension réticulaire de l'organisation des notions. Ainsi ce qui est parfois reproché à cette version du programme comme un point faible, à savoir l'absence de « chapeau » circonscrivant a priori le domaine d'étude de telle ou telle notion, s'avère un atout pédagogique : il nous conduit directement à faire comprendre aux élèves en quoi l'exercice de la pensée philosophique, dont une des dimensions consiste à tisser des réseaux conceptuels, n'est pas dissociable de sa justification en acte.

Cela permet aussi d'éviter une trop grande prédétermination des sujets de baccalauréat : à trop vouloir circonscrire le champ des sujets possibles, on risquerait en effet de faire perdre aux élèves le sens du travail philosophique, qui œuvre précisément à mettre en lien (c'est-à-dire à la fois à distinguer et à articuler) les notions, les concepts et les problèmes. Une anticipation excessive des sujets pourrait conduire à annihiler d'emblée

tout étonnement, sous le prétexte faussement « bienveillant » que celui-ci serait générateur d'inquiétude chez les élèves. Or sans cet étonnement et cette inquiétude de la pensée, on risque de supprimer tout bonnement le caractère philosophique de notre enseignement et de l'examen qui le sanctionne : celui-ci doit d'abord être une occasion de penser et de réfléchir. Si la nécessaire articulation de cette réflexion avec les connaissances travaillées dans l'année passe parfois pour la quadrature du cercle pédagogique, en réalité il ne s'agit pas là d'une question de programme, mais cela relève plutôt du discernement du correcteur. On signale de ce point de vue le risque d'une extension des sujets de type STHR aux autres séries, ce qui porterait atteinte à la dissertation elle-même et contraindrait trop la réflexion (en plus des problèmes afférents à la conception des sujets). Quant à l'éventualité d'un corpus de texte, elle serait tout à fait pernicieuse, condamnant les élèves à une lecture de survol et multipliant les difficultés de compréhension déjà rencontrées pour un texte unique (nos collègues de lettres ont d'ailleurs pour cette raison abandonné le corpus en première).

Plus généralement, un programme devrait-il avoir essentiellement pour fonction de rassurer les élèves, les parents d'élèves, voire l'opinion publique ? Le véritable problème est celui de sa délimitation (toute détermination étant une négation). Du fait de la dimension apparemment arbitraire du choix, l'existence d'un programme paraît impliquer une forme de cloisonnement, même s'il peut sembler que dans ce cadre nous soyons amenés à traiter de toutes les questions et à préparer les élèves à tout type de réflexion. Mais cette apparence doit être dissipée.

D'un point de vue pragmatique, le programme offre d'abord un cadre juridique pour les sujets de baccalauréat. Il ne se réduit pas aux notions, car sa structure effective est quadruple : notions, auteurs, méthodes et repères. Nous sommes libres dans ce cadre. En revanche, un programme surdéterminé (ou surdéterminant) menacerait notre liberté, pourtant indissociable de notre responsabilité philosophique et pédagogique.

Alors que l'on déplorait la disparition des notions de travail et de bonheur, on salue leur réintroduction. On salue aussi la disparition des couplages notionnels. En revanche, l'absence de la notion de conscience paraît purement et simplement aberrante, alors même que cette notion occupe pour ainsi dire la moitié de la philosophie contemporaine. On ne peut pas sérieusement en faire l'économie et de toute manière, on la traite forcément avec d'autres notions. Comment aborder sans elle, par exemple, les textes et

les thèses d'Husserl ou de Sartre ? À moins qu'il ne faille déclarer ceux-ci hors-programme, et avec eux la *Phénoménologie de l'Esprit* tout entière ! Sans thématiser cette notion, on expose les élèves à ne pas saisir la portée critique et les enjeux philosophiques de nombre de textes et de thèses de Marx, de Nietzsche ou de Freud (sans parler de la compréhension des textes de Feuerbach sur la religion). Il nous paraît vraiment indispensable, quels que soient par ailleurs nos options philosophiques, de rendre explicite la notion de conscience dans le programme ; la laisser à l'état implicite, faire mine de l'abandonner tout en lui conférant une forme de présence aussi sourde et opaque que massive, comme c'est le cas dans les dernières versions des projets de programmes présentés, serait pédagogiquement préjudiciable.

Toutefois dans la version actuelle du programme (celle du 17 mai), le nombre de notions est tout de même trop important et induit le risque d'un saupoudrage ; mais lesquelles supprimer ? Nous laissons la question ouverte.

Nous évoquons la proposition de l'APPEP d'encadrer l'examen des notions par des « perspectives d'étude » (la subjectivité, la connaissance et la raison, la pratique humaine, nature et culture). Or en réalité, rien ne nous empêche de choisir cette organisation dans le cadre du nouveau programme (dans la version du 17 mai) ; toutefois nous soulignons que l'on doit pouvoir aussi organiser son cours tout autrement. Par exemple, pourquoi ne pas pouvoir interroger le bonheur dans une perspective d'étude portant sur « la pratique » plutôt que sur « la subjectivité » ? Cette décision et cette responsabilité philosophiques doivent incomber au professeur, auteur de son cours. Par ailleurs on fait encore une fois remarquer que les notions ne sont qu'une des quatre dimensions du programme.

Pour les jeunes professeurs amenés pour la première fois à créer leurs cours (avec la pression que cela peut impliquer), la construction du parcours du programme pourrait, voire devrait être intégrée à la formation initiale, puis à la formation continue, celle-ci permettant alors la mise en discussion de nos pratiques. En tout cas, on affirme à nouveau ici la nécessité impérative de ne pas porter atteinte à la liberté pédagogique des enseignants. De ce point de vue, on déplore que dans certains établissements s'exercent de plus en plus de pressions sur les collègues autour des baccalauréats blancs : comme si tout le monde devait aller au même rythme et suivre exactement la même progression, en traitant les notions dans le même ordre (à l'instar de ce qui est possible dans d'autres

disciplines). Il est vrai qu'avec la réforme, les baccalauréats blancs pourraient être supprimés.

Concernant la liste des auteurs, une collègue fait remarquer que les noms des femmes philosophes sont systématiquement précédés de l'initiale de leur prénom, alors que ce n'est pas le cas pour les hommes : singulier privilège qui montre à quel point l'on est encore loin d'une situation d'égalité réelle. Est-on obligé de remarquer et de faire remarquer qu'il y a des femmes ? Plus généralement, faut-il introduire les auteures d'abord parce que ce sont des philosophes ou d'abord parce que ce sont des femmes ? Une forme de discrimination positive, cependant, est peut-être nécessaire et légitime. L'extension de la liste soulève par ailleurs le problème des oraux du second groupe : elle augmente le risque qu'un élève présente une œuvre inconnue de l'examineur. Ou alors faut-il faire en sorte que soit connue à l'avance la liste qu'il présente ?

On s'interroge aussi sur les motifs de l'introduction des auteurs étrangers à la tradition philosophique occidentale - à laquelle se rattachent indéniablement, à partir d'un commun héritage grec, Avicenne, Averroès et Maïmonide, mais non pas Zhuangzi ni Nāgārjuna. Il faudrait expliciter ces motifs : est-ce pour permettre aux élèves de mieux problématiser le statut d'un discours, d'une pratique discursive ou d'une forme de vie qui se sont voulus et se veulent encore ceux de la « philosophie », en confrontant celle-ci à ses autres, même les plus ressemblants ? Est-ce au contraire pour résorber ou absorber cette altérité, en dénonçant paradoxalement dans l'affirmation de celle-ci une forme de violence ethnocentrique ? Par ailleurs, si tout auteur du programme peut donner lieu à un sujet du baccalauréat, cela induit une perplexité sur l'introduction de certains auteurs. Il serait bon que dans la présentation du programme soient explicitement formulés les critères de *justification* du choix des auteurs. Quant aux repères, leur présence est positivement appréciée à titre de trousse à outils.

Est évoqué aussi le sort de la philosophie dans le cadre de la réforme : elle voit encore diminuer son volume d'enseignement, en particulier avec la disparition de la série littéraire. Cela génère un alourdissement des services et une surcharge de travail. Cela affecte aussi la représentation de l'examen de philosophie, ne comptant que pour 8 % du total des points et réalisé seulement au mois de juin, alors même que l'orientation est déjà faite et que le « grand oral » compte pour 10 %. Au sujet de ce grand oral, il nous paraît indispensable de privilégier le fond et d'éviter le formalisme. Il est nécessaire d'y

introduire une réelle réflexivité plutôt que de le réduire à un concours d'éloquence : une mise en perspective réflexive de l'élève sur les savoirs effectifs qu'il a acquis dans son parcours serait sans doute plus signifiante qu'un abyssal « regard qui écoute »...

L'enseignement de spécialité (HLP) ne compense pas réellement la perte de l'horaire dévolu à la série littéraire et peut avoir un impact négatif sur les services (néanmoins, fait remarquer un autre collègue, si la réforme, en instituant 4 heures hebdomadaires pour tout le monde, alourdit les services de ceux qui enseignaient en série littéraire, elle peut constituer un allègement pour d'autres). Un temps complet en terminale, pour un collègue certifié, pourra désormais impliquer 20 heures de cours hebdomadaires effectifs, soit 5 classes de 35 élèves chacune (175 élèves), puisqu'un service ne comprenant que quatre classes sera incomplet : avec l'heure de première chaire, il ne mobilisera que 17 heures au total. Il ne s'agit pas là d'une simple récrimination « corporatiste » (à supposer que ce mot soit forcément infâmant), car c'est la qualité même de la formation dispensée aux élèves qui sera détériorée : avec ces nouvelles conditions, on ne pourra plus donner autant de travaux à réaliser aux élèves. On peut se demander quel nombre de devoirs il sera possible d'exiger décemment dans ces conditions.

Par ailleurs certains collègues regrettent de ne pas avoir de choix et se voient contraints d'enseigner la spécialité HLP sans véritable motivation philosophique ou pédagogique, simplement pour exercer à temps complet, et sans savoir si les élèves la continueront en terminale : le maintien de la spécialité dans les établissements repose tout entier sur l'enseignant qui doit alors œuvrer (manœuvrer ?) pour que les élèves ne l'abandonnent pas en fin de première. De fait, on peut craindre qu'après le baccalauréat de français, la spécialité HLP, qui pouvait constituer un avantage pour réussir celui-ci, n'apparaisse superflue, l'épreuve de philosophie du baccalauréat en terminale comptant désormais pour peu de chose. Signe inquiétant que dans l'institution elle-même, la spécialité HLP n'est pas prise au sérieux : on rapporte que certains proviseurs, en violation des textes réglementaires, essaient déjà d'en modifier les horaires ou la répartition en fonction de leurs priorités organisationnelles.

On dénonce aussi le manque de clarté dans le statut de cet enseignement. Par exemple, la construction d'une séquence en classe de première, d'après certaines stipulations, ne serait pas censée être philosophique, voire ne le devrait pas, puisque l'enseignement proprement « philosophique » relèverait du tronc commun obligatoire en terminale. Mais

comment le professeur de philosophie étudierait-il le *Gorgias* en première avec les élèves sans l'aborder philosophiquement ? Le statut de l'examen reste flou, notamment dans l'articulation entre interprétation et réflexion.

Ces interrogations conduisent certains d'entre nous à d'autres réactions ou suggestions. Il est souvent envisagé que les collègues de lettres et de philosophie interviennent ensemble dans la première heure de cours d'HLP en première pour présenter l'épreuve. D'autre part le côté philosophique de l'enseignement ne devrait pas forcément générer d'inquiétude, dans la mesure où cet enseignement est pris en charge, précisément, par des professeurs de philosophie. Mais l'évaluation demeure un problème : elle impliquera deux sujets traités chacun en une heure seulement, et il faudra vraiment de la vigilance dans la formulation des sujets en classe de première, afin d'éviter à tout prix des questions du type : « qu'est-ce que les voyages ont apporté à Descartes ? ». Par ailleurs la formulation des sujets HLP en fin terminale devrait être de nature plus spécifique, puisque les élèves auront déjà été initiés à la philosophie dans le tronc commun : cela devrait donner lieu à une vraie question de philosophie.

Si certains d'entre nous considèrent que l'on pourra donner un contenu et une dimension philosophique à l'enseignement de spécialité (« le contenu de la spécialité est philosophable »), ils affirment aussi que la difficulté tient à l'injonction de ne pas élaborer son cours indépendamment du collègue de lettres. Cette conception de la « cohérence » est problématique, en particulier dans le cas où l'on aurait la charge de deux groupes de première avec deux collègues de lettres différents : on ne peut tout de même pas changer le cours en fonction du collègue.

Ainsi selon certains, l'introduction de cette spécialité oblige à faire quelque chose qu'on ne maîtrise pas et qui n'intéresse pas forcément l'enseignant. Inversement, d'autres collègues ont très envie d'enseigner cela ; selon eux elle est intéressante dans son principe, car la mise en évidence de la dimension historique des questions permettrait de structurer les esprits et de mettre en place des pré-requis culturels concernant ce qui sera ensuite appréhendé dans une perspective plus conceptuelle en terminale (par exemple, le procès Galilée). Faut-il pour autant allouer des heures de préparation spécifique à cet enseignement ? La réponse est plutôt négative : cela ne doit pas prendre trop de temps.

La question est posée du nombre de textes à étudier dans l'année : y en a-t-il un nombre prescrit, par exemple 24 ? En réalité, nous devons rester libres à cet égard. La

difficulté reconnue par tous est le renforcement des disparités et de la *contingence* dans cet enseignement d'un établissement à l'autre. Certaines spécialités sont d'ores et déjà institutionnellement privilégiées par rapport à d'autres (par exemple la géopolitique). Ces inquiétudes sont plutôt d'ordre matériel et institutionnel que liées au programme. On aimerait aussi savoir si les notes de spécialité seront divulguées ou non aux élèves, et dans quelles conditions.

Pour finir, on envisage une nouvelle réunion en début d'année scolaire, sans doute le mercredi 11 septembre, pour renouveler le bureau et faire un point sur le nouvel état des programmes et de la réforme, et une autre réunion au printemps, pour effectuer un premier bilan de l'HLP.