

Pistes de réflexions pour améliorer l'enseignement de la philosophie en séries technologiques.

« Si donc on posait en principe que penser, parler et écrire sont les armes de l'homme... »

ALAIN, « Les cours et l'enseignement »,

Propos, la Pléiade, pp.1044-1045

Bonjour à tous,

Jean-François a eu la très bonne idée d'organiser un nouveau stage national centré cette fois sur l'enseignement de la philosophie en séries technologiques. Je participerai à ce stage et souhaiterais lancer le débat par avance sur cette liste, en espérant le prolonger avec certains d'entre vous dès maintenant par écrit et oralement dans un mois.

Pour ce faire, je présenterai d'abord un cours fait avec des terminales technologiques les années précédentes ; puis les résultats positifs de ce cours et les raisons qui rendent un tel cours relativement incompatible avec le programme actuel. Pour finir, j'ajouterai quelques remarques sur l'indigence des copies de séries technologiques à l'examen et une proposition de modification du programme qu'on peut tirer de ces analyses.

1) Un exemple de cours sur le bonheur.

« On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. »

ALAIN, *Ibid.*

A) le cours sur Rousseau.

Dans l'un de ces *Propos*, Alain présente une méthode pédagogique réellement démocratique, consistant à faire faire aux élèves de nombreux petits exercices ponctuels, afin de les habituer à raisonner par eux-mêmes. Je ne commenterai pas ici intégralement ce texte, mais je voudrais

raconter la façon dont j'ai tenté de m'en inspirer en séries technologiques, dans un cours sur le bonheur fait avec les élèves en début d'année, à partir du texte suivant :

Sujet Bac 2010 (Métropole, TMD)

« C'est l'imagination qui étend pour nous la mesure des possibles, soit en bien, soit en mal, et qui, par conséquent, excite et nourrit les désirs par l'espoir de les satisfaire. Mais l'objet qui paraissait d'abord sous la main fuit plus vite qu'on ne peut le poursuivre ; quand on croit l'atteindre, il se transforme et se montre au loin devant nous. Ne voyant plus le pays déjà parcouru, nous le comptons pour rien ; celui qui reste à parcourir s'agrandit, s'étend sans cesse. Ainsi l'on s'épuise sans arriver au terme ; et plus nous gagnons sur¹ la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous.

Au contraire, plus l'homme est resté près de sa condition naturelle, plus la différence de ses facultés à ses désirs est petite, et moins par conséquent il est éloigné d'être heureux. Il n'est jamais moins misérable que quand il paraît dépourvu de tout ; car la misère ne consiste pas dans la privation des choses², mais dans le besoin qui s'en fait sentir. »

1 - gagner sur : gagner du terrain sur, se rapprocher de.

2 - « la privation des choses » : le fait de ne pas posséder certaines choses.

ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation* (1762)

Livre II (GF p.94)

QUESTIONS :

1° Formulez la thèse de ce texte et montrez comment elle est établie.

2° Expliquez :

- a. "l'imagination (...) étend pour nous la mesure des possibles" ;
- b. "plus nous gagnons sur la jouissance, plus le bonheur s'éloigne de nous" ;
- c. "la misère ne consiste pas dans la privation des choses, mais dans le besoin qui s'en fait sentir".

3° Pour être heureux faut-il limiter ses désirs ?

Pendant trois ou quatre semaines, nous expliquons patiemment le texte.

Tout d'abord nous le lisons en classe afin d'éclaircir le vocabulaire et de dégager le plan et la thèse (1h). Cela nous permet de faire la méthode de la question 1 et de commencer à habituer les élèves à

lire patiemment un texte. En les interrogeant très souvent, on fait surgir les faux-sens et les contresens et surtout on leur montre comment apprendre à rectifier une mauvaise interprétation en s'appuyant sur l'étymologie, les mots de la même famille, la structure grammaticale, les connecteurs logiques et surtout les éléments de contexte. En début d'année, les élèves interprètent tout trop vite et sans la moindre prudence. Quiconque a fait un peu d'EMC avec des élèves de séries technologiques sait à quel point les textes les plus simples font l'objet de contresens grossiers, qu'un peu d'attention et de rigueur permettrait d'éviter. Il me semble donc utile d'avancer très lentement, lorsque nous découvrons un texte nouveau, pour habituer les élèves à vérifier leurs interprétations.

Au début de la séance suivante, comme au début de chaque séance pendant toute l'année, un élève est tiré au sort et interrogé sur le cours précédent qu'il devait relire en soulignant les points importants¹.

Puis nous éclaircissons les arguments de Rousseau, en faisant faire aux élèves des exercices multiples autour des Q2. L'erreur la plus fréquente des élèves sur la Q2 en début d'année consiste à aller trop vite en répondant par une simple paraphrase d'une ou deux lignes. Je leur impose au contraire une réponse en quatre points : reformulation, exemple, argument, conclusion (qu'on peut retenir à l'aide du moyen mnémotechnique « REAC »). La méthode est explicitée et justifiée. On l'applique à des phrases tirées de l'actualité pour montrer à quoi sert chacune des étapes et bien faire comprendre la différence entre argument et exemple. Parallèlement, nous rédigeons tous ensemble la réponse à la question 2A : plusieurs élèves reformulent, trouvent un exemple, etc. et nous notons dans le cahier les meilleures formules. Cela flatte souvent les élèves, puisque le professeur dicte leurs propres phrases. Cela s'inspire directement du *Propos* d'Alain cité plus haut : « les meilleures [trouvailles des élèves] auront l'honneur du tableau noir ».

La troisième séance est consacrée à la Q2B. Cette fois-ci l'exercice est un peu différent et tiré directement du texte d'Alain. Les élèves sont prévenus au début de l'heure qu'ils vont faire un exercice noté sur la Q2B. Tout d'abord je fais personnellement l'explication avec un débit assez rapide. Ceux qui veulent prendre des notes le peuvent. Puis les élèves ont quinze minutes pour rédiger sur feuille leur version de la réponse ; la seule consigne est qu'ils ne doivent pas réutiliser exactement les mots utilisés par le professeur et trouver un exemple original. Comme il est impossible de ramasser et corriger toutes les copies (sachant que dans mon lycée à forte dominante technologique, le professeur de philosophie a entre 170 et 180 élèves en moyenne), un tirage au sort réalisé à la fin de l'exercice détermine les copies qui seront corrigées. Si un élève traîne au lieu de se mettre au travail, il est prévenu que sa copie sera ramassée et notée. De plus, quelques élèves volontaires peuvent rendre leur copie s'ils le souhaitent². Enfin je dicte ou distribue une correction.

Les copies ramassées sont corrigées avant la séance suivante. Les meilleures réponses sont tapées à l'ordinateur, très légèrement amendées au besoin, photocopiées et distribuées au cours suivant en complément du cours.

Pour préparer **la quatrième séance**, les élèves doivent cette fois-ci faire seuls la Q2C à la maison. A nouveau quelques exercices tirés au sort seront corrigés, ainsi que quelques autres exercices à la demande des élèves³. L'idéal est qu'ils le fassent via moodle afin que je puisse vérifier sans peine que le travail est fait, video-projeter leurs réponses en classe et lire avant le cours quelques réponses pour choisir celles qui seront projetées. La quatrième séance est consacrée à la correction collective

de ces exercices. On video-projette quelques réponses, on les commente ensemble, on les note éventuellement et je dicte une correction.

Ensuite nous passons à la Q3. Une **première séance** est consacrée à un cours de méthode sur la dissertation qui présente et justifie les exigences de l'exercice (1h).

Concernant le texte de Rousseau, le cours sur la Q3 suivra le plan suivant : I) A première vue, limiter ses désirs apporterait le bonheur (rappel des arguments tirés des Q2). II) Objections. III) Réponses à ces objections. Une version rédigée de la première partie est distribuée aux élèves à la fin de la séance de méthodologie ; ils doivent la lire en soulignant les points importants pour la séance suivante.

La **sixième séance** est consacrée à la formulation d'objection contre la thèse de Rousseau. Les élèves en trouvent (souvent même on avait déjà mis de côté des objections formulées spontanément lors des séances précédentes) et, avec un peu d'aide du professeur, ces objections finissent par être d'assez bonne qualité pour mériter d'être notées dans le cahier et être rapprochées de ce que disent certains philosophes de la tradition. Le plus souvent ce sont les deux suivantes : d'une part, limiter ses désirs est impossible, car l'homme en veut nécessairement toujours plus. On peut décider de ne pas satisfaire un désir, mais on ne peut pas décider de ne plus l'éprouver. D'autre part, limiter ses désirs, si c'était possible, ne conduirait pas au bonheur, mais à une vie monotone et ennuyeuse.

Enfin, la **septième séance** montre comment Rousseau répondrait aux objections trouvées par les élèves. Si on reprend les deux objections citées plus haut, on répondra : d'une part, limiter ses désirs ne conduit pas à l'ennui, car limiter le désir, ce n'est pas détruire le désir. Rousseau ne nous recommande donc pas de ne rien désirer, mais d'apprendre à se concentrer sur des désirs accessibles et à les traiter un par un, sans se presser, mais en s'investissant pleinement dans son action, afin de tirer de chacune de nos satisfactions un plaisir plein et entier. D'autre part, limiter ses désirs n'est pas impossible, mais simplement difficile, car cela suppose une réorientation de nos désirs, qui suppose elle-même une solide réflexion personnelle sur les impasses d'un désir non maîtrisé et une capacité à faire abstraction du regard des autres.

B) Le DM sur Nietzsche

Parallèlement au cours, les élèves rédigent en D.M., les questions 1 et 2 portant sur le texte suivant de Nietzsche⁴ :

« Le fait de ne pas satisfaire nos désirs, par exemple la faim [...] ou le désir de bouger librement, n'entraîne en lui-même rien de déprimant, lorsque cette non-satisfaction en reste à un niveau normal. Au contraire même, cela stimule nos facultés vitales, de même que des petites douleurs fortifient notre corps et notre esprit. Quoi qu'en disent les pessimistes, le fait de ne pas satisfaire nos désirs, bien loin de nous dégoûter de la vie, est un grand stimulant. [...] [L'erreur des pessimistes vient de ce qu'] ils ont confondu le déplaisir en

général et un type particulier de déplaisir : l'épuisement. L'épuisement est une profonde diminution et un abaissement de notre volonté de puissance, une considérable perte de notre énergie. Il faut donc distinguer un déplaisir excitant, qui augmente notre puissance, et un déplaisir né d'un gaspillage de nos forces. Dans le premier cas, c'est un stimulant ; dans le dernier, c'est la conséquence d'une douleur trop violente. Ce dernier déplaisir se caractérise donc par l'incapacité à résister, tandis que le premier se caractérise par un défi lancé à ce qui nous résiste. Le seul plaisir que l'on ressent encore dans l'état d'épuisement, c'est le plaisir de s'endormir; dans l'autre cas, c'est le plaisir de la victoire.

La grande méprise des psychologues (1) a été de ne pas séparer les deux espèces de plaisir - celui de s'endormir et celui de vaincre. Les fatigués de la vie veulent le repos, le délassement, la paix, la tranquillité, - c'est le bonheur des religions et des philosophies nihilistes (2) ; les riches et les vivants veulent la victoire : les adversaires surmontés et l'extension de notre sentiment de puissance à des domaines nouveaux. »

Friedrich NIETZSCHE,

La Volonté de puissance (édition posthume, 1901)

1 – « les psychologues » : désigne ici tous les penseurs qui ont réfléchi sur la nature de l'esprit humain et donc sur la question du bonheur.

2 – « les philosophies nihilistes » : désigne ici les philosophes qui définissent le bonheur par la tranquillité.

1) Quelle est la thèse du texte et comment est-elle établie ?

2) a) Expliquez : « Au contraire même, cela stimule nos facultés vitales »

b) Expliquez : « L'épuisement est une profonde diminution et un abaissement de notre volonté de puissance, une considérable perte de notre énergie. »

c) La fin du texte distingue deux conceptions du bonheur ; lesquelles ?

3) Rechercher le bonheur, est-ce aspirer à la sérénité ou à la victoire ?

Les élèves rendent ce travail pendant qu'on fait le cours sur Rousseau et, dans l'idéal (ce qui n'est pas toujours facile si on a 6 classes⁵), ils récupèrent les copies corrigées dès qu'on a terminé le cours sur Rousseau. On enchaîne alors avec deux heures consacrées à la correction du DM, qui porte à la fois sur le fond et sur la méthode (séances 8 et 9).

Désormais le texte de Nietzsche est lui aussi compris et ils peuvent faire la Q3 à la maison, tandis qu'on commence un autre chapitre. Dans cette Q3 ils doivent reprendre les principaux arguments de

Nietzsche en les confrontant avec les thèses de Rousseau vues en cours, afin de construire leur propre thèse sur le bonheur.

La plupart des élèves jouent le jeu, les copies sont satisfaisantes et on atteint une moyenne autour de 10 ou 11/20 sans avoir besoin de tricher sur le barème, mais en exigeant au contraire argumentation, clarté et nuances. Par ailleurs, on peut considérer que ces travaux représentent une réelle réflexion personnelle, dans la mesure où les réponses proposées sont diverses, certaines copies étant clairement nietzschéennes, d'autres résolument rousseauistes et d'autres proposant des synthèses plus ou moins habiles entre ces deux thèses. Une dernière heure sera consacrée à ce chapitre afin de proposer une correction aux élèves (séance 10)

Ce genre d'expériences me conduisent donc à penser que l'exercice proposé aux élèves est faisable. Si on a pris le temps de vérifier l'acquisition des connaissances et de la méthode et si le cours a fourni des arguments adaptés au sujet, sans avoir fourni de réponse toute faite, les élèves de séries technologiques sont donc capables de rendre des copies honorables et de développer une réflexion personnelle et critique. Bien sûr, tous ne réussissent pas et seuls quelques uns réussissent très bien, mais le niveau moyen des copies est satisfaisant.

2) Pourquoi un tel cours est incompatible avec notre programme ?

« Cette patience d'atelier, on ne la trouve point dans nos classes »

ALAIN, *Ibid.*

Le cours m'apporte donc satisfaction ; pourtant je ne pourrai pas réutiliser ce schéma le reste de l'année. En effet nous avons « dépensé » 10 ou 11 heures de cours pour traiter un chapitre, ce qui est beaucoup trop long. Nous nous sommes volontairement mis en retard et il faudra accélérer nettement sur les autres chapitres ou se résoudre à ne traiter que la moitié du programme si l'on continue à ce rythme.

En effet, le programme contient 10 notions distinctes⁶, pour trente-trois semaines de cours. Donc si on veut tout traiter à égalité, il faudrait consacrer environ 6 heures à chaque notion (devoirs et corrigés compris).

Qui plus est, dans la suite de l'année, nous allons encore « perdre » du temps sur la question du bonheur, en consacrant un des sujets du bac blanc à cette notion. Par exemple une année, j'ai donné « Le bonheur dépend-il de notre volonté ? ». Pour que les élèves obtiennent une bonne note, j'exige d'eux qu'ils trouvent quelle réponse déduire des thèses Rousseau : si on sait limiter ses désirs, on se met à l'abri de la malchance, car les désirs modestes sont faciles à satisfaire. Ou bien : le bonheur dépend avant tout de notre modération, ce qui nous amène donc à nous demander si la modération est une question de volonté ou un don de la nature. Je demande également que les copies accordent une place à une réflexion d'inspiration nietzschéenne : si la quête du bonheur repose sur un développement de la volonté de puissance, le bonheur dépend clairement de notre volonté, prise au sens d'effort et de dépassement de soi. Une telle attitude nous met également à l'abri de la

malchance, puisqu'un revers de la fortune sera considéré par « les riches et les vivants » comme « un stimulant » qui ne diminue pas notre volonté de puissance, mais au contraire la fortifie. Ainsi, en jouant habilement le débat entre Nietzsche et Rousseau, l'élève traitera correctement le sujet.

Les meilleurs élèves de séries technologiques arrivent très vite à faire ce genre de gymnastique intellectuelle. Cependant, si on veut qu'une majorité des élèves y arrive plus ou moins, cela demande un nouvel entraînement spécifique, pour leur apprendre à mettre leur leçon « en cent visages » comme disait Montaigne. Après avoir déjà passé beaucoup de temps à traiter notre cours sur le bonheur en septembre, nous aurons donc encore besoin d'au moins deux heures de corrigé du bac blanc pour leur montrer à tous comment s'entraîner à réutiliser un cours sans le répéter, en faisant notamment des petits exercices de remédiation à partir d'extraits de copies maladroites.

En revanche, si un élève s'est contenté de répéter son cours, il sera sanctionné sévèrement (plus sévèrement que ce qui l'attend au baccalauréat), parce qu'il a glissé hors-sujet et a repris le cours au lieu de réfléchir par lui-même.

3) Prendre beaucoup de temps sur une notion ne garantit même pas la bonne préparation des élèves à l'examen sur cette notion.

Le cours sur le bonheur nous aura donc coûté une bonne douzaine d'heures, soit un cinquième du volume horaire disponible sur toute l'année ! C'est très long et pourtant les élèves pourraient encore être totalement démunis face un sujet portant sur cette notion !

En effet, notre cours ne dit rien sur les rapports entre bonheur et politique (« Est-ce à la loi de décider de mon bonheur ? »⁷, « L'existence de règles communes est-elle un obstacle au bonheur ? »⁸, « L'Etat doit-il garantir le bonheur des citoyens ? »⁹, etc.). Le cours ne dit rien non plus sur les rapports entre morale et bonheur (sujet-texte sur un extrait de Kant disant que rechercher par sympathie le bonheur d'autrui n'est pas une action purement morale¹⁰, « Peut-on être heureux dans un monde injuste ? »¹¹, etc.) ou encore des sujets comme « Suffit-il de croire que l'on est heureux pour l'être ? »¹², « Peut-on ne pas vouloir être heureux ? »¹³, « Puis-je être heureux sans être libre ? »¹⁴, etc.

Ainsi, après avoir consacré un cinquième de notre temps à une seule notion, il est encore possible que des élèves sérieux soient démunis face à un sujet portant sur cette notion. Dès lors comment veut-on que les élèves soient incités à travailler ? Comment éviter que ne se propagent les rumeurs concernant la philosophie, disant qu'il ne sert à rien de travailler pendant l'année, alors que ces rumeurs, concernant les séries technologiques, sont malheureusement en assez grande partie vérifiées ?

4) Ce qui a été dit sur la question du bonheur vaut pour les autres notions du programme.

« On dira que c'est long ; mais à quoi sert un travail qui ne laisse rien ? »

On pourrait faire le même constat sur toutes les notions du programme des séries technologiques. Je mets au défi nos inspecteurs de réussir à faire un cours sur n'importe quelle notion en six heures (corrigé compris) qui prépare efficacement les élèves de séries technologiques à ce qui les attend à l'examen.

Vue la lenteur des élèves en séries technologiques, **6 heures pour faire le tour d'une notion** (corrigé compris), c'est déjà un principe complètement fou, qui ne tient pas compte du temps perdu à faire la discipline dans certaines classes, du fait que les élèves ne savent pas prendre des notes, de la pauvreté du vocabulaire qui nous oblige à nous arrêter sans cesse pour faire noter le sens des mots élémentaires, de la faible culture générale des élèves qui nous demande de pallier à ce manque en apportant nous-mêmes des connaissances positives pour ne pas tenir un discours purement abstrait – par exemple en étudiant des exemples d'oeuvre d'art –, de la nécessité de faire souvent des contrôles de connaissance si on veut que les élèves retravaillent un minimum le cours et la nécessité de faire sans arrêt des rappels de méthode élémentaires et des exercices d'application tant l'exercice demandé en philosophie est inhabituel pour des élèves qui ne rédigent des dissertations dans aucune autre discipline. Boucler une notion en trois petites semaines en séries technologiques, c'est courir à toute vitesse à un rythme que seuls les meilleurs élèves peuvent suivre. Pour la majorité des élèves, ils ne restera rien. Les autres auront quelques vagues souvenirs réduisant les thèses philosophiques étudiées dans l'année à de simples opinions. Pour avoir souvent corrigé le bac en séries technologiques, je peux témoigner qu'un cours sur le bonheur chez Rousseau ou Epicure se réduit souvent à l'idée qu'« il en faut peu pour être heureux ». De toute la subtilité d'un Rousseau ou d'un Epicure, il ne reste qu'un ours chantant une chanson chez Disney ! Si on veut que tous apprennent à réfléchir, il est indispensable d'aller moins vite. Cinq ou six chapitres, pendant l'année, c'est le grand maximum.

Le bonheur est même une notion relativement déterminée par opposition à l'art (qui implique qu'on réfléchisse à la création et à la réception des œuvres), la culture (puisque les sujets portent sur la culture ou les cultures), l'expérience (expérimentation scientifique et expérience courante), sans parler de la polysémie d'une notion comme « la liberté ».

En six heures de cours (corrigé compris), je peux à peine esquisser un cours sur le rapport l'art et la vérité (« l'art est-il un moyen d'accéder à la vérité ? » Métropole 2011) ou bien le rapport entre art et technique (« L'art peut-il se passer d'une maîtrise technique ? », Métropole 2010), ou bien le rapport entre art et moralité (« L'art nous rend-il meilleurs ? », étranger 2006) ou bien la question du jugement de goût (« Peut-on admettre que toutes les créations artistiques se valent ? » Polynésie 2004) ou bien – soyons fous ! – le rapport du fond et de la forme dans une œuvre d'art (texte de Merleau-Ponty, métropole 2016). **En six heures**, il est déjà presque impossible de transmettre des connaissances permettant à un élève moyen de faire une vraie dissertation sur un seul de ces problèmes¹⁵ ; il est *a fortiori* totalement impossible de prétendre le former correctement à tout ce qui l'attend.

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les élèves n'aient souvent rien à dire dans les copies, puisque leur cours leur a souvent fourni, au mieux, un ou deux arguments pour traiter le sujet et parfois ne leur a rien donné du tout.

5) la déprimante vérité des réunions d'entente et d'harmonisation en séries technologiques

« ... il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait. »

ALAIN, *Ibid.*

Comme mon lycée a une forte dominante technologique, en plus d'avoir la chance d'avoir beaucoup d'élèves, j'ai la chance de siéger souvent au jury du bac techno. C'est une expérience très formatrice et, tant qu'on ne l'a pas vécue, on ne mesure pas l'ampleur de notre échec en série technologique. Pendant l'année, on interroge en effet les élèves sur des sujets qui correspondent un peu à ce qu'on a fait en cours, parce qu'on n'est pas fou. Mais à l'examen le hasard des sujets amène souvent les candidats à plancher sur des questions auxquelles ils ne comprennent rien, même s'ils ont travaillé le cours, parce qu'elles portent sur des problématiques totalement étrangères au cours.

Pendant l'année les élèves rendent des copies de **4 à 5 pages en moyenne** ; au bac blanc beaucoup restent jusqu'à **la troisième heure** ou plus, beaucoup présentent, plus ou moins bien, quelques références tirées du cours. Les copies sont souvent faibles, mais pas déshonorantes.

A l'examen, au contraire, c'est la catastrophe (y compris pour mes propres élèves). Sur les 130 copies que je corrige en juin, **une dizaine à peine mériteraient la moyenne** pendant l'année. De très nombreuses copies ne contiennent aucune référence à un cours, très peu d'élèves atteignent la deuxième copie d'examen. L'extrême pauvreté des copies représente alors un casse-tête pour le correcteur qui cherche à tout prix quelques éléments à valoriser pour ne pas mettre **6 à 80 %** des copies. On sur-valorise alors tout et n'importe quoi pour que la copie médiane puisse atteindre 8 ou 9 : une reprise du cours même si c'est hors-sujet, une définition correcte même si le candidat ne s'en sert pas pour construire un raisonnement, le fait de s'exprimer clairement même si c'est pour dire des bêtises, un référence correcte même si elle est utilisée comme un pur argument d'autorité, un bon exemple même s'il n'est pas conceptualisé, etc.

Voici quelques exemples édifiants : une année tombe un texte de Bachelard dans lequel il affirme que la science construit son objet. La Q2 demande aux élèves d'expliquer « Rien n'est donné. Tout est construit. » Lors de la réunion, devant l'échec de tous les élèves sur cette question, on décide de mettre des points aux copies qui nous expliquent que, dans la vie, on n'a rien sans rien, que si on ne fait pas d'efforts, les choses n'arriveront pas toutes seules. Une autre année, je corrige « La technique nous éloigne-t-elle de la nature ? ». Les copies médianes contiennent des affirmations du type « le développement technique nous a coupés de la nature. Mais aujourd'hui la nature se venge et les tsunamis détruisent nos usines ». Puisque c'est la copie médiane, on est bien obligé de ne pas descendre trop bas... Une autre année, je corrige les copies sur un texte de Hobbes comparant la loi à une règle du jeu. La Q3 demande : « le rôle des lois, est-ce seulement d'empêcher les hommes de

se nuire à eux-mêmes ?». L'enjeu de la question et son rapport avec le conventionnalisme défendu dans le texte échappe totalement aux élèves qui répondent massivement avec le plan suivant : la loi m'empêche de me nuire moi-même (exemple : les limitations de vitesse empêchent que je ne me tue), mais elle m'empêche aussi de nuire aux autres (les limitations de vitesse empêchent que je ne tue les autres). Des copies de ce style ont eu jusqu'à 12/20...

Non seulement la notation est d'une indulgence extraordinaire, mais en plus elle devient alors en grande partie aléatoire : puisqu'il faut à tout prix trouver des points là où il n'y a rien, une simple phrase interprétée favorablement fera gagner deux points à l'élève. Lors de la réunion d'harmonisation, c'est-à-dire la deuxième réunion, j'ai ainsi vu des correcteurs proposer des notes allant de 7 à 14 pour une même copie !

Je ne blâme pas les correcteurs d'agir ainsi, car il serait injuste de sanctionner sévèrement les élèves pour n'avoir pas réussi un exercice que, bien souvent, ils ne pouvaient pas réussir. Un programme beaucoup trop exigeant, qui refuse de prendre les élèves comme ils sont, nous conduit mécaniquement à une évaluation à l'examen beaucoup trop laxiste, bien forcée de prendre les copies comme elles sont.

6) Une proposition de refonte du programme.

« ... au lieu de démonter et remonter devant eux en quelques mois tous les systèmes connus de fusils, je veux dire toutes les manières de parler et de raisonner,... »

ALAIN, *Ibid.*

Comme je l'ai dit plus haut, l'indigence des copies n'est pas une fatalité ; non seulement parce que durant l'année les élèves sont meilleurs qu'au bac, mais encore parce qu'ils peuvent être nettement meilleurs si on prend le temps de traiter patiemment un chapitre, comme j'ai tenté de le montrer en prenant l'exemple du cours sur le bonheur présenté plus haut.

Ce qu'il faudrait c'est donc un programme beaucoup plus réaliste, qui ne nous demanderait de former les élèves que sur **deux ou trois notions**. On aurait le temps de leur faire acquérir les connaissances par des exercices répétés, puis de vérifier cette acquisition par des contrôles systématiques et d'habituer les élèves à décliner ces connaissances sur des sujets divers et surprenants à l'aide d'autres exercices spécifiques.

Le programme ressemblerait un peu au programme de **français-philosophie en CPGE** scientifiques (moins les œuvres imposées). Par exemple, l'an dernier le thème était « le monde des passions ». Le thème est relativement fermé ; mais il ouvre la porte à de multiples problématisations possibles : passions et bonheur, passions et morale, passions et vérité, passions et liberté, etc. Les élèves vont donc être fortement incités à travailler le cours, car ils savent que les correcteurs seront exigeants à l'examen¹⁶. Pour autant, ce travail ne se réduit pas à un bachotage et l'épreuve n'est pas une simple épreuve de récitation, car le sujet donné à l'examen reste relativement surprenant. L'élève qui a travaillé sera sûr d'avoir des choses à dire, mais pas de réponse toute faite pour autant. Un

programme ciblé n'empêche pas la réflexion personnelle. Dire le contraire consisterait à penser que moins on a de connaissances sur un sujet et plus on peut y réfléchir de façon critique.

Les deux notions du programme devraient toutefois être choisies avec soin. Il ne faut pas que le programme soit trop mou, comme certaines notions du programme de culture générale en BTS qui offrent des notions fourre-tout (par exemple : « je me souviens ») ne renvoyant à aucun champ d'études précis, ce qui ne peut pas permettre, à mon avis, de préparer efficacement à une dissertation.

Il ne faut pas non plus des notions trop précises, qui nous conduiraient à développer des analyses trop complexes et pointues pour des élèves de séries technologiques. Un élève de séries technologiques n'est pas un agrégatif réfléchissant pendant six mois à un problème comme « le corps et l'esprit » ou « la volonté ».

Il ne faut pas que la notion soit un simple problème très déterminé, car cela conduirait à un fort risque de bachotage, semblable à ce qui se passe actuellement en histoire en TS, où le candidat sait à l'avance quel plan il fera sur chacun des sujets potentiels à l'examen. Par exemple, « le libre arbitre » ne fournirait pas une bonne notion, car tous les sujets de dissertation en liaison avec ce point du programme pourraient être traités avec le même plan.

Il faudrait plutôt des notions qui ressemblent à celles que l'on a actuellement au programme : l'art, la religion, le bonheur, la justice, la loi, etc. Ou bien : la science, les passions, le mal, etc. Sur toutes ces notions, on peut faire cours pendant une douzaine de semaines, tout en restant à un niveau accessible aux élèves, en ayant le temps de faire des exercices et sans tourner en rond. De plus, elles offrent un éventail de sujets suffisamment vaste pour que l'élève soit contraint de réfléchir au libellé original qui lui est proposé sans se contenter de réciter un cours.

Enfin, les notions seraient régulièrement renouvelées. Par exemple, **tous les deux ans**, une nouvelle notion remplacerait l'une des anciennes. Cela nous laisserait suffisamment de temps pour trouver des documents adaptés au niveau des élèves, sans nous enfermer dans une routine qui risquerait de nuire à un enseignement vivant et stimulant pour les professeurs et les élèves.

7) Les objections formulées contre ce projet.

Les professeurs auxquels j'ai soumis cette idée ont parfois soulevé deux objections auxquelles je voudrais répondre pour finir.

La première est qu'un programme réduit à deux ou trois notions risquerait d'ennuyer les élèves. Le risque existe, mais mérite d'être affronté. De fait, les élèves préfèrent le zapping, ils n'aiment pas que le cours revienne sur des points déjà évoqués sous prétexte qu'ils sont mal maîtrisés. Ils aiment plutôt la nouveauté et la superficialité. Mais précisément, si on veut leur apprendre à réfléchir, il faut les habituer à ne pas se contenter de connaissances vagues et superficielles et de raisonnements boiteux. Il faut leur apprendre à être exigeants avec eux-mêmes et à développer le goût du travail bien fait.

La deuxième est qu'un tel programme favoriserait le bachotage et formerait des singes savants plutôt que des esprits libres. Je répondrai que c'est plutôt le programme actuel qui incite au bachotage et qui récompense les singes savants : comme nous sommes très laxistes au moment de la notation au bac, nous récompensons, de fait, les candidats qui ont appris des fiches d'annabac sans les comprendre, nous valorisons les citations très approximativement comprises et un élève peut avoir une bonne note sans réfléchir, s'il a la chance d'être interrogé sur ce que son professeur a fait pendant l'année ; alors que dans le système que je propose on pourrait se permettre d'être sévère avec ces caricatures de réflexion personnelle, car en lisant une copie de sept pages le correcteur fait aisément la différence entre un élève qui se contente de réciter un cours et un élève qui réfléchit vraiment. Bien que, sur le papier, le programme actuel soit conçu pour favoriser l'esprit critique, dans les faits il favorise le psittacisme. Une année est tombé un sujet qu'on avait exactement traité pendant l'année : même les élèves faibles, qui tournaient à 9 de moyenne, ont eu 15 ou plus à l'examen. Pourtant que je doute fort qu'ils aient réellement développé une réflexion personnelle et critique, dont ils s'étaient montrés incapables pendant toute l'année.

Conclusion :

Le programme actuel est **beaucoup trop vaste** et nous condamne à choisir entre deux alternatives toutes deux insatisfaisantes : soit, prendre son temps et habituer les élèves à bien réfléchir, mais en sacrifiant plus de la moitié du programme, sans même pouvoir leur garantir d'être bien préparés sur les sujets qui tomberaient sur la partie du programme traitée pendant l'année, car les sujets risquent toujours d'aborder les notions vues en cours sous un angle qui n'a pas du tout été vu en cours. Soit avancer à toute vitesse pour traiter tout le programme en laissant de côté une partie des élèves qui oublieront très vite tout ce qu'on a dit et en réduisant les thèses philosophiques à de simples opinions que les élèves pourraient apprendre sans réfléchir pour construire, le jour de l'examen, une caricature de dissertation.

Ce programme totalement irréaliste produit des copies d'un niveau lamentable à l'examen, dont on ne peut avoir conscience que si on a siégé déjà plusieurs années au jury de baccalauréat technologique. Cette expérience éprouvante montre de façon indiscutable que notre échec est patent en séries technologiques. Actuellement, nous n'arrivons pas à apprendre aux élèves à raisonner et à dissenter. Cela nous condamne à mettre des notes correctes à des copies qui ne satisfont aucune des exigences affichées dans notre programme.

Pour autant, l'expérience prouve également que si on prend le temps d'avancer pas à pas avec les élèves et de leur faire faire de nombreux petits exercices, ils sont capables de faire l'exercice demandé, car ils ne sont pas stupides. Par conséquent, si nous voulons sincèrement conserver l'exercice de la dissertation et offrir aux élèves des séries technologiques l'occasion de développer leur esprit critique, donnons-nous les moyens de cette exigence en resserrant le programme sur deux ou trois notions auxquelles les élèves aient vraiment le temps de réfléchir pendant l'année et sur lesquelles ils pourront faire de véritables dissertations à l'examen.

Au delà de la simple question du baccalauréat, l'enjeu est celui de la mise en place d'un enseignement vraiment **démocratique de la philosophie** :

« Il faudrait imiter la rude patience de l'instructeur militaire, qui veut que tous sachent démonter et remonter un fusil ; car il ne s'agit pas seulement d'apprendre le métier à deux ou trois instructeurs ; tous doivent le savoir. Si donc on posait en principe que penser, parler et écrire sont les armes de l'homme, au lieu de démonter et remonter devant eux en quelques mois tous les systèmes connus de fusils, je veux dire toutes les manières de parler et de raisonner, on leur mettrait les pièces en mains jusqu'à ce qu'ils sachent remonter d'abord une arme, puis une autre. » (*Ibid.*)

1 L'élève est noté sur 10 (2 points pour la prise de note ; 2 points pour avoir effectivement repéré et souligné les points importants ; 6 points pour la qualité des réponses aux questions portant sur le cours précédent). Le tirage au sort est totalement aléatoire et un même élève peut être interrogé plusieurs fois. A la fin du trimestre, tous les élèves n'auront donc pas le même nombre de notes sur 10. Pour éviter qu'un élève souvent interrogé ne soit favorisé, c'est la moyenne de toutes les notes sur 10 qui sera intégrée dans le calcul de la moyenne trimestrielle.

2 Les copies seront notées sur 10 ; pour une copie rendue volontairement, la note ne compte que si elle améliore la moyenne des notes sur 10 à la fin du trimestre.

3 Assez vite les élèves se familiarisent avec le système et on a d'assez nombreux volontaires, si bien que je dois parfois refuser des copies, pour maintenir un rythme de correction rapide.

4 Le texte est en quelque sorte une construction à destination des élèves puisqu'il juxtapose deux fragments (§ 308 et une partie du § 303) en intervertissant l'ordre choisi par l'éditeur du texte.

5 Souvent le délai est trop court et il faut tricher un peu avec certaines classes, en ajoutant une heure de plus pour ralentir le cours afin de ne pas commencer un nouveau chapitre qui serait immédiatement interrompu par la correction du DM. Par exemple, on prépare un peu le cours sur la culture en faisant lire un extrait de Malinovski sur les peuples des îles du Pacifique afin d'illustrer l'idée d'une vie centrée sur des désirs simples. Séduire les jeunes filles en jouant à cache-cache les soirs de pleine lune, voilà des désirs simples qui peuvent apporter autant de bonheur que chercher à les séduire en achetant une voiture de sport... Ou bien on prépare le cours sur l'art en analysant des œuvres d'art qui évoquent cette idée du bonheur dans la simplicité ou du malheur causé par des désirs excessifs et artificiels.

6 Le couple « l'art et la technique » regroupe très artificiellement des notions, alors que les sujets à l'examen peuvent porter sur la technique sans l'art (« La technique s'oppose-t-elle à la nature ? », Métropole 2009) ou sur l'art sans la technique (ex : « Peut-on reprocher à une œuvre d'art d'être choquante ? » La Réunion, 2006).

7 Tous les sujets cités ici et plus bas ont été donnés en séries technologiques et ont été trouvés grâce à l'application bdbac qui permet de faire une recherche rapide et efficace de sujets d'annales. Celui-ci a été donné en métropole en 2008.

8 Nouvelle Calédonie, 2010.

9 TMD, Métropole 2010.

10 TMD, Métropole 2005, septembre.

11 Nouvelle Calédonie, 2011.

12 Antilles, 2011, septembre.

13 TMD, Métropole, septembre 2011.

14 Antilles, septembre 2009

15 C'est d'ailleurs ce que notait le rapport de l'inspection générale paru il y a une dizaine d'années : dans les séries technologiques, « quel que soit le dévouement des enseignants (et il est grand !), il est pratiquement impossible d'obtenir des élèves un travail véritable, et surtout un travail qui ressemble à une dissertation, en particulier en STI (exception faite de STI-AA). » (*Etat de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*, p.36.)

16 Il est clair que les élèves de séries technologiques sont en moyenne relativement peu travailleurs (surtout comparés à des élèves de CPGE) et, quel que soit notre programme, ils le resteront. Cependant, il me paraît quasi certain que notre laxisme actuel lors des corrections du baccalauréat nous dessert. Il y a deux ans, j'avais une élève intelligente, mais totalement rétive à l'enseignement qui a manqué près des deux tiers des cours, parce qu'elle ne supportait pas que je ne la laisse pas dormir sur sa table ; à l'examen, elle a eu 14/20. Comment veut-on que des faits de ce genre ne finissent pas par se savoir parmi les élèves ?