

Note d'intentions pédagogiques pour l'enseignement de la philosophie en lycée  
Malo Morvan – Lycée Paul Painlevé, 01100 Oyonnax – 2020-2021  
Version 1.1 – Août 2020

## Table des matières

1 Intentions générales.....	2
2 3 (+1) grands types de séances.....	4
2.1 Séance problèmes et notions :.....	4
2.2 Séance méthodes d'expression et de rédaction :.....	5
2.2.1 Méthodes de rédaction.....	5
2.2.2 Entraînements à l'expression orale.....	6
2.3 Séance textes et auteurs :.....	6
2.4 Séances bilan :.....	6
2.5 Le problème des "débat" en cours de philosophie.....	7
3 Méthodes de travail.....	9
3.1 Outils et traces.....	9
3.2 Évaluation.....	10
3.2.1 Le problème des corrigés.....	10
3.2.2 L'évaluation formatrice des copies.....	12
3.2.3 Autres critères d'évaluation.....	13
3.3 Le travail à la maison.....	13
3.3.1 Les Enquêtes Philosophiques.....	13
3.3.2 Les devoirs maison et la question du plagiat.....	14
4 Le programme.....	17
4.1 Les perspectives.....	17
4.2 Les notions.....	17
4.3 Les auteurs.....	18
4.4 Les repères.....	18
4.5 L'étude suivie d'une œuvre.....	19
5 Le Contrat Social de la Communauté Apprenante.....	19
6 Programmation annuelle.....	21
6.1 Septembre-Novembre : <i>la connaissance</i> .....	21
6.1.1 Répartition.....	21
6.1.2 Notions.....	21
6.1.3 Leçons.....	22
6.1.4 Repères.....	22
6.2 Décembre-Février : <i>la morale et la politique</i> .....	23
6.2.1 Répartition.....	23
6.2.2 Notions.....	23
6.2.3 Leçons.....	23
6.2.4 Repères.....	23
6.3 Mars-Mai/Juin : <i>l'existence humaine et la culture</i> .....	24
6.3.1 Répartition.....	24
6.3.2 Notions.....	24
6.3.3 Leçons.....	24
6.3.4 Repères.....	24

J'ai d'abord rédigé ce document pour moi-même, dans le but de me clarifier les idées sur mes pratiques pédagogiques, au moment où je revenais dans l'enseignement secondaire après 6 ans pendant lesquels j'avais fait autre chose, et notamment de la formation d'enseignant·e·s sur la pédagogie. Au fur et à mesure que je l'écrivais, j'ai pensé à en faire un support à diffuser aux collègues de philosophie, dans le but de discuter de pédagogie (discussions hélas trop rares à mes yeux), ou éventuellement à des parents inquiets que mes méthodes d'enseignement ne soient pas conformes aux Programmes ou ne préparent pas assez bien au baccalauréat. J'ai alors progressivement voulu en développer et soigner la rédaction dans le but où il se diffuserait plus largement que le cercle restreint initialement prévu, en espérant qu'il puisse stimuler des discussions. Je serai heureux d'échanger à son sujet et d'avoir des retours, à l'adresse suivante : [malomorvan@posteo.net](mailto:malomorvan@posteo.net) .

(remarque : ce document concerne l'enseignement de la philosophie comme discipline de tronc commun en terminale générale. Pour les séries technologiques et pour l'enseignement de spécialité HLP, des adaptations seront apportées en fonction des particularités)

# 1 Intentions générales

Beaucoup de souvenirs de cours de philosophie font état, dans les grandes lignes, de la même situation : un·e enseignant·e qui lit son cours pendant un long monologue, des élèves qui tentent de suivre le rythme, comprendre, et prendre des notes, attrapant parfois des bribes mais peinant à se situer dans la progression d'ensemble ; puis arrive une dissertation à faire sans que l'on sache vraiment comment s'y prendre, et enfin une impression d'arbitraire, voire d'aléatoire, à la réception de la note, qui ne permet pas de s'améliorer pour la suivante. C'est ainsi que beaucoup d'élèves, d'abord impatient·e·s de réfléchir sur des notions comme "le bonheur", "la justice", "le désir", ou "la liberté", retiennent de leur année l'impression de ne pas avoir pu entrer dans la réflexion de leur enseignant·e, et celle de ne pas avoir compris sur quels principes reposait la notation des copies.

Ceci est dû en grande partie au format classique du cours : un long monologue sur un sujet donné, et parfois quelques moments de "débat". Je ne souhaite pas incriminer mes collègues qui fonctionnent ainsi, je pense que c'est dû à deux raisons principales :

- **D'une part**, la part de pédagogie et de didactique dans la formation des enseignant·e·s de philosophie est très restreinte, qui a pour conséquence que beaucoup d'enseignant·e·s, ayant surtout été formé·e·s et évalué·e·s sur les exercices de la dissertation ou du commentaire de texte, disposent de peu de répertoire de méthodes d'enseignement, et en viennent alors, par défaut, à faire des cours sous la forme de dissertation et commentaires qu'elles et ils se contentent de lire devant les élèves. Ces "dissertations orales" sont parfois ponctuées de quelques questions pour donner une impression d'interactivité, mais toujours dans le cadre d'une réflexion tracée d'avance que les interactions avec les élèves ne pourront pas vraiment réorienter ;
- **D'autre part**, un rapport au Programme qui le perçoit comme une liste de nombreuses notions pour lesquelles il faudrait à tout prix proposer au moins un minimum de contenu théorique : l'année est alors perçue comme une course, où il faut à tout prix "faire les notions", et en avoir abordé le plus grand nombre. Mais souvent le cours va tellement vite que seul·e l'enseignant·e a "fait les notions", les élèves étant totalement passé·e·s à côté.

Pourtant, rien dans le Programme n'oblige à utiliser de telles méthodes pour enseigner la philosophie. Au contraire, si le but est d'engager la réflexion personnelle des élèves, il existe de nombreuses démarches d'apprentissage qui les mettront en activité, ce qui est permis par la liberté pédagogique accordée dans le Programme :

*« Le programme n'établit pas la liste exhaustive des exercices permettant aux élèves de maîtriser les contenus enseignés et de faire par eux-mêmes l'apprentissage de la réflexion philosophique. Il revient au professeur de leur proposer les exercices les mieux adaptés à leur formation comme à leurs progrès et d'utiliser dans la conduite de son cours diverses démarches philosophiques. Ce faisant, le professeur fournit des exemples du traitement des questions par les philosophes, que les élèves sont invités à s'approprier afin de progresser dans la construction et l'expression de leur pensée. »<sup>1</sup>*

C'est ainsi qu'afin d'éviter les écueils des méthodes traditionnelles d'enseignement de la discipline, je propose d'autres manières de travailler, qui sollicitent davantage la réflexion autonome des élèves, les met en situation de discuter et devoir confronter leurs arguments, et les pousse à se situer par rapport à leur propre état d'avancement sur les questions traitées<sup>2</sup>.

1 Programme de philosophie 2021, arrêté du 19-7-2019 publié au BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019, disponible ici : <https://eduscol.education.fr/cid144166/philosophie-bac-2021.html>. Nommé par suite : BO.

2 Je m'appuie pour cela sur des méthodes expérimentées dans différents groupes de pédagogie, GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), Freinet, ou autre, que je fréquente depuis 2012, sur des méthodes mobilisées dans

Ces méthodes de travail, bien que moins habituelles, sont pourtant compatibles avec les attentes exprimées dans les textes officiels :

*« **Le travail actif et régulier des élèves** est la condition de leurs progrès dans l'acquisition d'une culture philosophique, dans la pratique de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale, dans l'exercice d'une pensée critique, dans l'appropriation de méthodes de réflexion rigoureuses et dans la familiarisation avec les épreuves de philosophie du baccalauréat. [...] **Favorisant le travail autonome des élèves**, le professeur ajuste et, au besoin, diversifie les travaux et les types d'apprentissage, écrits et oraux, dans le contexte du cours comme en dehors de celui-ci. »<sup>3</sup>*

Dans la définition du Programme de 2021, les compétences devant être acquises par les élèves durant l'année de formation en philosophie sont les suivantes :

*« Prenant appui sur les savoirs et savoir-faire acquis au cours de sa scolarité, l'élève apprend à analyser des notions, à les interroger, à les distinguer les unes des autres, à les articuler de manière pertinente. Il s'exerce à exposer clairement ses idées, à l'oral comme à l'écrit, à les formuler avec précision et exactitude. Il s'applique à les soumettre au doute, à examiner les objections, à y répondre sur la base de justifications raisonnées.*

*Dans les travaux qui lui sont demandés, l'élève :*

- *examine ses idées et ses connaissances pour en éprouver le bien-fondé ;*
- *circonscrib les questions qui requièrent une réflexion préalable pour recevoir une réponse ;*
- *confronte différents points de vue sur un problème avant d'y apporter une solution appropriée ;*
- *justifie ce qu'il affirme et ce qu'il nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits ;*
- *mobilise de manière opportune les connaissances qu'il acquiert par la lecture et l'étude des textes et des œuvres philosophiques. » (BO, Recommandations)*

L'objectif d'un enseignement philosophique est toujours double : **d'une part**, préparer aux épreuves du baccalauréat, **d'autre part**, engager les élèves dans un travail de réflexion et d'analyse personnels, de développement de leur esprit critique, qui devra leur être utile dans toutes les situations du quotidien. La distinction entre ces deux objectifs est pourtant artificielle, car la dissertation ou le commentaire de texte au baccalauréat évaluent justement ces capacités de réflexion critique et d'argumentation chez les élèves. Ainsi, en cours, il n'est pas nécessaire de distinguer les moments de "préparation au baccalauréat" et ceux de "développement d'une pensée personnelle", puisqu'ils répondent aux mêmes objectifs. Comme le disent les Recommandations :

*« Les exercices proposés aux élèves permettent d'explicitier et d'interroger le sens et la portée des contenus enseignés. **Le professeur invite les élèves à une appropriation et à une élaboration personnelles de leur réflexion philosophique ; il les prépare ainsi aux épreuves du baccalauréat : dissertation, explication de texte, épreuves orales du second groupe.** » (Recommandations, je souligne)*

---

des courants d'éducation populaire, que je fréquente depuis 2006, et sur mon expérience de formateur d'enseignant·e·s en pédagogie et didactique, par intermittence depuis 2010.

3 *Recommandations concernant le travail dans les classes de philosophie*, document Éduscol, disponible ici : <https://eduscol.education.fr/cid144166/philosophie-bac-2021.html>. Nommé par la suite : Recommandations. Je souligne.

## 2 3 (+1) grands types de séances

Chaque leçon sera divisée en plusieurs moments, appelés "séances". Il y en a de trois types : "problèmes et notions", "méthodes d'expression et de rédaction", "textes et auteurs". La répartition de ces séances évolue dans l'année, en fonction de critères de progression annuelle (cf. 6). Des séances de bilan sont également proposées, pour clore chaque grande "perspective" du programme, ou éventuellement à des étapes intermédiaires.

### 2.1 Séance *problèmes et notions* :

La séance *problèmes et notions* vise à partir d'une situation commune pour en dégager une réflexion proprement philosophique. Celle-ci s'attache à la définition des notions, aux méthodes de raisonnement, à l'évaluation critique des arguments.

Sa structure globale, adaptable selon les questions traitées, est la suivante :

- une petite introduction pour entrer dans le sujet, partant d'une situation concrète ;
- une étape de généralisation collective : on élabore les liens avec les notions plus larges, les programmes, des choses déjà abordées ;
- une étape de problématisation : on identifie et on formule un problème philosophique à résoudre à partir de la situation posée ;
- une phase de recherche par discussions en petits groupes ;
- une phase de reprise : on fait le bilan sur les arguments, notions et questions ayant émergé dans la discussion, on clarifie et l'on complète. On établit ce qui a été acquis depuis la formulation du problème et ce qui reste en suspens ;
- (une phase de métacognition : on revient sur les méthodes d'argumentation utilisées dans la discussion) ;
- une phase d'institutionnalisation : on note les éléments importants à retenir de la séance, on re-situe les résultats par rapport aux programmes, l'objectif étant de garder une trace claire au moment des révisions.

Cette organisation, susceptible d'évoluer durant l'année selon les adaptations jugées nécessaires, correspond à la manière dont je comprends les attentes du Programme :

*« Le professeur, responsable de la conception et de la conduite de son cours, suscite et accompagne la réflexion des élèves qui apprennent progressivement à faire usage de la culture philosophique qu'ils acquièrent pour traiter les questions abordées. Il se réfère à des objets décrits avec précision et, conjointement à l'étude qu'il propose des textes et des œuvres, il élabore avec ses élèves des questions et problèmes, et envisage avec eux leur solution possible. Il procède par l'analyse de notions et la délimitation de concepts, permettant ainsi à ses élèves de mettre en œuvre des raisonnements et de formuler des objections. Ces moments de l'enseignement sont toujours ordonnés aux questions examinées et ne font pas l'objet d'un traitement séparé. » (BO)*

## 2.2 *Séance méthodes d'expression et de rédaction :*

### 2.2.1 Méthodes de rédaction

La séance *méthodes de d'expression et de rédaction* reprend les compétences nécessaires à l'élaboration d'une dissertation ou d'une explication de texte, en travaillant séparément sur différentes étapes :

- s'approprier un sujet et en dégager une problématique
- élaborer une stratégie de résolution du problème et l'explicitier sous la forme d'un plan progressif et cohérent
- organiser les parties entre elles
- organiser les sous-parties entre elles
- synthétiser un long paragraphe en une phrase courte
- développer une phrase courte en un long paragraphe (par exemple, à partir d'un proverbe ou d'une citation)
- faire bon usage des exemples
- faire bon usage des citations
- mobiliser un argument d'auteur dans sa propre argumentation
- rédiger une introduction
- rédiger des transitions
- rédiger une conclusion
- etc.

Ce travail sur des exercices partiels plutôt que sur une dissertation entière, bien que peu fréquent, correspond aux Recommandations :

*« D'autres travaux de composition, écrits comme oraux, peuvent être proposés aux élèves, lorsque le professeur le juge pertinent.*

*Lorsqu'ils sont partiels et circonscrits à certaines formes brèves, les exercices proposés aux élèves préparent aux devoirs plus complets. Ils forment autant d'étapes différenciées et destinées à être articulées les unes aux autres. S'il propose des séquences de travail partielles, comme le commentaire d'une phrase ou d'un court paragraphe, ou un travail ponctuel de méthodologie de la dissertation, le professeur s'applique à vérifier leur aboutissement et leur intégration dans des travaux de plus grande ampleur. » (Recommandations)*

La trame générale de ces séances sera la suivante :

- on commence par rédiger un texte répondant à une consigne,
- on fait relire son texte, en binôme ou en groupe, et l'on discute des points positifs et améliorables,
- on explicite les critères de correction qui ont émergé dans la proposition de changement, des méthodes généralisables pour les prochaines situations d'écriture analogues (cf. 3.2.2.),
- on réécrit le texte,
- une fois terminé, on peut le partager et le valoriser.

L'explicitation des critères de rédaction mène à rédiger puis compléter une grille d'évaluation co-construite à partir des éléments recueillis lors des lectures mutuelles de textes (cf. 3.2.2.). Cette grille se situera sur un framapad<sup>4</sup>, sera éditable en continu.

### 2.2.2 Entraînements à l'expression orale

Certaines séances seront plutôt centrées sur l'expression orale, dans le but de répondre à deux objectifs. Le premier objectif est de préparer l'éventualité de l'épreuve orale de philosophie au rattrapage (cette épreuve est l'étude d'un extrait de l'œuvre qui a été étudiée de manière suivie dans l'année, cette année *La Nature*, de J.S. Mill ; les élèves ont 20mn de préparation avec le texte, 10mn de présentation de l'extrait, 10mn de discussion).

Le second est de progresser sur sa capacité à présenter efficacement un raisonnement clair, précis et rigoureux à l'oral devant un groupe, celle-ci étant souvent trop peu travaillée dans le secondaire alors qu'elle constitue une compétence indispensable dans de nombreux contextes (notamment professionnels). Les séances peuvent ainsi, indirectement, permettre de travailler sur des compétences d'expression orale qui sont évaluée dans la nouvelle épreuve du Grand Oral.

## 2.3 **Séance textes et auteurs :**

Les séances *textes et auteurs* ont des objectifs multiples :

- nourrir et compléter les réflexions lancées en classe, en fournissant des exemples de traitement par de grands philosophes,
- se familiariser avec les auteurs de la tradition philosophique,
- mobiliser des méthodes de lecture et compréhension appliquées à des textes argumentatifs relativement complexes,
- s'approprier un questionnement et opérer des liens avec d'autres situations pour en déceler des situations d'application actuelles, ou savoir quel usage pourrait en être fait dans une dissertation.

*« La connaissance des auteurs et des éléments de doctrine, qui peut être l'occasion de travaux et d'exercices spécifiques, n'est jamais dissociée du questionnement philosophique et de son élaboration critique. »* (Recommandations)

Afin de stimuler l'appropriation des textes, elles s'appuient généralement sur la distribution de plus d'un texte, ce qui permet de mobiliser différentes méthodes de confrontation entre les thèses ou les méthodes d'argumentation<sup>5</sup>.

## 2.4 **Séances bilan :**

Les séances bilan, en fin de mois ou de période, servent à revenir sur les acquis, à élaborer des liens entre les connaissances déjà produites, à identifier les points qui pourraient encore être creusés. En particulier, on revient sur les leçons précédentes et l'on en dégage des éléments exportables en lien avec le Programme (notions, repères, auteurs), afin de faciliter l'identification de leur usage à l'épreuve finale. Si cela n'a pas déjà été fait pendant les séances *problèmes et notions* ou *textes et auteurs*, elles permettent de rédiger des fiches simples et épurées sur ces éléments exportables, dans

---

4 Un framapad est un fichier texte éditable et collaboratif, stocké en-ligne. Son avantage est qu'il peut être projeté sur le tableau dans toute classe disposant d'un vidéoprojecteur et d'une connexion internet : on garde ainsi la trace de ce que l'on avait écrit plus tôt, et l'on peut compléter le document à chaque séance. Celui-ci est accessible sur internet pour les révisions ou les devoirs maison. Bien sûr, il existe différentes propositions équivalentes, je choisis framapad car c'est un logiciel libre, mais il est possible d'en utiliser d'autres reposant sur le même principe.

5 Ici aussi, plusieurs méthodes existent au GFEN, qui peuvent être appliquées, s'appuyant par exemple sur des jeux de rôles : le colloque de philosophes, le procès, etc. Ces méthodes seront alternées avec des explications de textes plus classiques.

le but de faciliter les révisions. Si ces fiches sont nombreuses, leur rédaction peut être faite par petits groupes, puis elles seront mises en commun pour toute la classe, par exemple par l'intermédiaire d'outils numériques (éventuellement, un wiki).

Ces séances correspondent aux Recommandations officielles, les différentes fiches rédigées, ou les documents numériques de *traces* (cf. 3.1.) étant une certaine manière de faire le "cahier de textes" :

« *Le professeur veille donc, en classe comme en dehors de la classe, et pour l'ensemble de ses élèves, à l'appropriation effective de l'enseignement dispensé. [...] Dès le début de l'année scolaire et en complément des séquences de cours, le professeur accompagne les élèves dans l'organisation de leur travail personnel. À cet effet, un cahier de textes de la classe, numérique ou non, est régulièrement tenu à jour par le professeur. Il consigne les grandes étapes du cours et ses articulations principales, mentionne les notions et les auteurs étudiés, indique les exercices effectués et leur corrigé, ainsi que le calendrier des travaux à venir. Les élèves et les familles doivent pouvoir s'y référer à tout moment de l'année.* » (Recommandations)

Ces séances s'accompagnent de moments d'autopositionnement où les élèves situent leurs compétences de rédaction par rapport à la grille d'évaluation co-élaborée pendant les séances sur les méthodes de rédaction.

Ces séances de bilan peuvent apparaître comme une perte de temps si l'on considère que, pendant ce temps, on n'aborde pas de nouvelles notions, nouveaux auteurs, etc. Pourtant, il me semblerait absolument inefficace de vouloir aborder à tout prix le plus gros volume de contenus sans s'assurer que ceux-ci ont bien été retenus par les élèves, et qu'ils pourront être réutilisés par la suite. Dans la mesure où les exigences de la discipline sont avant tout d'avoir les idées claires, et non beaucoup de connaissances à réciter, il me semble préférable, au risque d'aborder moins de choses, de consacrer du temps à vérifier quelles traces les cours précédents ont laissé chez les élèves (cf. 3.1.).

## 2.5 ***Le problème des "débats" en cours de philosophie***

La pratique des "débats" en cours de philosophie est relativement courante : elle est bien souvent perçue comme une manière d'engager la participation des élèves dans la réflexion philosophique. Une question est posée, sur un point un peu polémique, et on invite les élèves à défendre leurs positions par des arguments. Cette pratique est problématique à mes yeux pour plusieurs raisons :

- Dans un débat, les élèves ne cherchent pas à *cheminer ensemble dans l'analyse d'une question*, afin de s'en faire une idée plus claire et rigoureuse, mais bien à *convaincre autrui* que ce sont elles ou eux qui ont raison. Il arrive bien souvent que la personne s'assimile à l'idée qu'elle défend ; une critique contre notre position ou notre argument devient alors une critique contre nous, et la réaction devient défensive : il s'agit alors de surenchérir pour prouver à autrui qu'elle ou il a tort. Ce qui s'échange alors, ce sont des *opinions* personnelles, qui n'ont plus rien à voir avec l'analyse d'une question philosophique. Dans ce format d'échanges, le débat n'est plus désintéressé, il prend la forme d'un pugilat, où chacun reste campé sur ses positions, et où l'on assiste à une escalade d'arguments dont la qualité diminue au fur et à mesure que les protagonistes s'échauffent : c'est finalement le modèle des "échanges" dans les repas de famille, ou sur les plateaux de télévision, où l'on n'a jamais entendu personne dire "vous m'avez convaincu, merci pour vos arguments qui m'ont permis de changer d'avis vers une position plus précise et rigoureuse". Or ce type de phrase correspond à ce que j'attendrais d'un réel échange philosophique<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Je m'appuie ici sur l'ouvrage *Aimer s'apprend aussi*, de Sébastien Charbonnier, qui insiste sur l'importance de maintenir une vigilance sur la qualité du lien au sein de l'échange intellectuel.

- Lorsqu'aucun mécanisme de régulation de la prise de parole n'est pensé, les élèves qui prennent la parole sont celles et ceux qui se sentent déjà à l'aise et ont l'habitude de la prendre. L'échange les mettra alors en avant comme des "ténors", ce qui renforcera encore leur confiance personnelle, à l'inverse de la majorité d'élèves qui n'aura pas osé s'exprimer. Or, on sait que les personnes qui ont les choses les plus intéressantes à dire ne sont pas toujours les mêmes que celles qui ont le plus confiance en l'intérêt de leur prise de parole. Un "débat" non-régulé du point de vue de la prise de parole ne fait finalement qu'augmenter l'écart de confiance dans la prise de parole spontanée entre les élèves<sup>7</sup>.

Ainsi, les "débat" dans leur format traditionnel ne sont pas vraiment vecteurs d'apprentissages ou de progression dans l'analyse des arguments, et bien souvent ne permettent pas l'expression spontanée de la plupart des élèves, mais seulement celle d'un petit nombre plus à l'aise à l'oral.

Pour compenser ces difficultés, et ce sans détailler ici le déroulement de chaque séance, voici quelques exigences auxquelles elles ont toutes en commun de répondre :

- **Premièrement**, un moment d'interaction doit viser à ce que le groupe procède ensemble dans l'élucidation d'une question.
  - Par exemple, nous pouvons commencer, en début de séance, par décomposer une question complexe en plusieurs sous-questions, faire travailler un petit groupe sur chacune d'elles, puis proposer une restitution collective qui nous mène à intégrer le travail de chaque sous-groupe dans un cadre plus collectif.
  - Ou alors, nous pouvons, pour une question donnée, établir collectivement une liste de plusieurs réponses possibles, et charger chaque petit groupe d'examiner minutieusement les avantages et inconvénients de chaque réponse. La mise en commun permettra ensuite de confronter les différentes stratégies de réponse.
- **Deuxièmement**, un moment d'interaction doit faciliter la possibilité pour chaque élève de prendre la parole, sans les y forcer pour autant.
  - Par exemple, le travail en petit groupe (de 4 à 6) permet souvent de décoincer des élèves qui ont peur de s'exprimer face à la classe entière. Lors de la restitution, le fait qu'un·e élève parle au nom du groupe et non en son nom propre peut également diminuer le niveau d'engagement personnel, et donc de stress correspondant.
  - Il est possible de proposer aux élèves un temps de réflexion individuelle, à l'écrit, avant de leur demander d'intervenir, le fait d'avoir posé leurs idées par écrit au calme leur fournissant un cadre plus rassurant que celui de devoir les présenter spontanément.
- **Troisièmement**, un moment d'interaction doit séparer la relation établie entre un·e élève et la thèse qu'elle ou il défend, afin d'éviter que la discussion n'ait la forme d'une querelle interpersonnelle, et veiller à ce que l'on reste bien dans la formulation d'arguments visant en commun une plus grande rigueur.
  - Par exemple, il est possible de distribuer la défense ou la critique de telle ou telle thèse aux élèves, pour ainsi les mener à examiner des thèses qui ne correspondent pas nécessairement à leurs propres positions personnelles.
  - Des dispositifs de type "jeu de rôles" (comme les "colloques de philosophes", les "procès"), etc., permettent également de dépersonnaliser l'échange d'arguments, en poussant à se placer dans la posture de tel·le ou tel·le auteur. Cela incite également à une appropriation active des textes des auteurs ainsi représentés, puisqu'il ne s'agit pas simplement de répéter l'argument du texte, mais de le mobiliser spontanément au sein d'un échange oral contradictoire.

---

<sup>7</sup> Je m'appuie ici sur les travaux d'Agnès Florin et de Pierre Péroz sur les élèves dits "petits parleurs". Ces deux auteurs proposent différents dispositifs pour rétablir un équilibre dans la prise de parole spontanée entre les élèves et augmenter l'initiative de parole chez les élèves ayant peu de confiance. Concrètement en classe, je peux m'appuyer également sur de nombreux autres dispositifs, développés par exemple dans les milieux de l'éducation populaire, sensibles à cette thématique, par exemple les "6 chapeaux" d'Edward de Bono.



### 3 Méthodes de travail

Il est bien précisé dans le Programme que l'objectif de l'enseignement de la philosophie n'est pas d'acquérir une connaissance encyclopédique sur les auteurs ou sur l'histoire de la discipline, mais bien de s'exercer à formuler par soi-même sa pensée, sur un mode rigoureux :

« Indissociable de la lecture de textes et d'œuvres appartenant à la philosophie, l'enseignement de la philosophie **ne vise pourtant pas la connaissance des doctrines philosophiques ni celle de l'histoire des systèmes philosophiques**. Il exclut la visée encyclopédique et la recherche de l'exhaustivité : il ne s'agit ni de parcourir toutes les étapes de la construction historique de la philosophie ni d'envisager tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser.

Ouvert aux acquis des autres disciplines et aux multiples liens qu'il peut nouer avec elles, l'enseignement de la philosophie  **vise à développer chez les élèves le souci de l'interrogation et de la vérité, l'aptitude à l'analyse et l'autonomie de la pensée** sans lesquels ils ne sauraient appréhender la complexité du réel. Son but est de permettre à chaque élève de s'orienter dans les problèmes majeurs de l'existence et de la pensée. »  
(BO, je souligne)

Cet objectif s'applique à mes yeux de plusieurs manières :

- La mobilisation de séances qui *stimulent la réflexion* des élèves plutôt que la réception passive d'une réflexion prémâchée par l'enseignant·e (cf. 2.),
- Une vigilance sur les *traces* que les élèves auront gardées des séances, les *outils* sur lesquels ils pourront s'appuyer pour travailler à la maison ou réviser (cf 2.4. et 3.1.),
- Une réflexion sur les *méthodes d'évaluation* afin que celle-ci ne constitue pas une simple notation incomprise, mais continue à être au cœur des apprentissages (3.2.),
- Des propositions de *travail à la maison* qui permettent aux élèves de mobiliser leur exercice du raisonnement philosophique hors de la classe (3.3.).

#### 3.1 Outils et traces

Un point important à travailler chez les élèves est la capacité à convertir les connaissances élaborées en classe en matériaux exportables dans d'autres situations, celle d'un devoir notamment. Après une séance de cours, il est donc important de prendre le temps de revenir sur ce que nous avons vu, afin de clarifier ce qui a été appris, quels sont les liens avec le Programme, quelles sont les utilisations possibles, etc. Les séances de bilan répondent à cet objectif, et il est important qu'elles aboutissent à la formulation de "traces", des documents clairs et simples auxquels les élèves pourront se référer par la suite. Il est également crucial que ces "traces" soient élaborées tout au long de l'année, afin d'éviter la précipitation et la panique au moment des révisions. Les outils et traces proposés cette année seront les suivants :

- La fiche repères à remplir progressivement : au fur et à mesure du raisonnement, lorsque nous croisons une distinction conceptuelle au programme (cf. 4.4.), nous la notons sur cette fiche pour être en mesure de l'utiliser dans le cadre d'une dissertation.
- Une fiche notions / leçons, à double entrée ou à organiser en carte mentale : elle permet de situer les leçons abordées par rapport aux notions du programme.
- Les séances "problèmes et notions" pourront faire l'objet de fiches récapitulatives.
- Le blog des enquêtes philosophiques (cf. 3.3.1.).
- Le framapad des critères de correction (cf. 3.2.1).
- Le framapad du Contrat Social de la Communauté Apprenante (cf. 5.)

- D'autres documents ponctuels pourront être proposés, comme ceux élaborés dans le cadre de l'évaluation des critères de fiabilité d'une source de documentation. (cf. 3.3.2.).

Parallèlement à ces outils communs qui visent à proposer un ensemble de références claires et rassurantes à l'échelle de la classe, j'encouragerai les élèves à entretenir un *carnet de réflexions philosophiques* personnelles. Il s'agira, pour les élèves, de noter des références de livres, noms d'auteurs, ou notions, qui auront émergé pendant des discussions, et qui peuvent les intéresser personnellement, ou de noter une bribe d'échange argumenté qui correspond à un questionnement personnel parallèle à ce que nous voyons en cours, ou toute réflexion, sur le mode d'une parenthèse, inspirée par ce que nous abordons en cours. Ce carnet, strictement personnel à chaque élève, ne fera pas l'objet d'un partage, et encore moins d'une évaluation, à moins que l'élève ne souhaite en retravailler un passage précis pour le publier dans le blog des *Enquêtes Philosophiques de l'Ain et du Multiple* (cf. 3.3.1).

## 3.2 Évaluation

L'évaluation, tout au long de l'année, s'opère en conformité avec les exigences du baccalauréat telles qu'elles s'expriment dans le Programme. Il faut le rappeler, l'objectif d'une dissertation ou d'une explication de texte n'est pas que les élèves récitent une série d'auteurs, mais bien qu'elles et ils mobilisent une réflexion personnelle :

*« La dissertation est l'étude méthodique et progressive d'un problème que l'analyse d'une question permet de construire. L'élève travaille à sa formulation explicite. Il développe, en vue de l'élaboration d'une réponse fondée à la question posée, une réflexion étayée par des analyses conceptuelles, des références et des exemples pertinents. **Il met en œuvre une pensée propre, déployée en un discours continu dont il prend la pleine responsabilité.***

*Explication de texte et dissertation sont deux exercices complets qui reposent sur le respect d'exigences intellectuelles élémentaires : exprimer ses idées de manière simple et nuancée, faire un usage pertinent et justifié des termes qui ne sont pas couramment usités, indiquer les sens d'un mot et préciser celui que l'on retient pour construire un raisonnement, etc. Cependant, composer une explication de texte ou une dissertation ne consiste pas à se soumettre à des règles purement formelles. **Il s'agit avant tout de développer un travail philosophique personnel et instruit des connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres.** » (BO, je souligne)*

### 3.2.1 Le problème des corrigés

Il est très fréquent, en cours de philosophie, après avoir donné un devoir à faire aux élèves et les avoir notés, de distribuer un "corrigé", c'est-à-dire le même devoir, fait par l'enseignant·e, et pouvant servir de modèle. Un tel corrigé est supposé permettre aux élèves de voir comment il aurait été possible de faire une dissertation ou une explication de texte sur le sujet donné.

Je trouve qu'une telle démarche n'est pas formatrice, pour plusieurs raisons :

- S'il existe des disciplines où l'on attend une "bonne réponse", ce n'est pas le cas de la philosophie. Certes, il y a de bonnes et de mauvaises dissertations, mais il existe un grand nombre de manières différentes d'en produire une bonne. Produire une seule voie possible et la présenter comme un "modèle" encourt le risque d'invalider d'autres approches qui auraient pu être pertinentes, et de pousser certain·e·s élèves que la réflexion personnelle effraie dans une démarche d'imitation servile.

- On apprend rarement à jouer du violoncelle en se contentant d'écouter quelqu'un en jouer : il en va de même pour la philosophie. Ce qui est source d'apprentissage est de produire des premiers jets d'une réflexion, d'avoir des retours critiques à leur sujet pour pouvoir identifier les points à améliorer, les retravailler, et en déduire des méthodes de travail qui seront réapplicables pour une prochaine fois.
- La présence d'un modèle peut produire un effet de découragement : on ne peut pas comparer un devoir que rédige un·e élève après quelques semaines de cours, en temps limité, à ce que rédige un·e enseignant·e expérimenté·e et rompu·e à l'exercice depuis de nombreuses années, ayant fait de nombreuses lectures, rédigeant à la maison, avec des livres à disposition. Le risque est alors que le modèle présenté semble inaccessible aux élèves, et que ces derniers abandonnent l'idée de réussir à produire quelque chose de bon<sup>8</sup>. Il est important pour moi d'être vigilant envers l'éventuel manque de confiance en soi de certain·e·s élèves, et l'éventuelle violence symbolique que peut constituer la présentation d'un écart trop grand entre ce qu'elles et ils savent déjà faire et ce qui est attendu d'elles et eux.
- La simple lecture d'un corrigé n'est pas instructive si l'on ne sait pas quoi y chercher. Pour en tirer profit, il faut d'abord avoir pu identifier des points à retravailler dans sa propre pratique, puis on regarde alors de quelle manière ceux-ci sont traités dans le corrigé. Sinon, le risque est que l'élève soit incapable d'établir un lien entre son propre devoir et le corrigé qui lui est présenté, et donc incapable de tirer profit des compétences rédactionnelles mobilisées dans le devoir<sup>9</sup>.

Pour autant, il est important que les élèves aient des repères clairs sur ce qui est bon ou mauvais dans leurs copies. Des méthodes d'"évaluation formatrice" sont présentées plus loin (cf. 3.2.2.), auxquelles on peut ajouter d'autres approches. Par exemple, après le rendu de la première dissertation, il est possible de construire collectivement en classe le plan d'un corrigé, lors d'une séance "méthodes d'expression et de rédaction", ce qui permet de confronter les différentes stratégies que les élèves ont mobilisées, de garder le meilleur de chacune, de répondre à leurs interrogations sur ce qui a bien fonctionné ou non<sup>10</sup>. Il est même possible de construire parallèlement plusieurs plans, montrant ainsi qu'il existe une diversité de stratégies pour répondre à la question<sup>11</sup>.

Il me semble éventuellement possible de distribuer un corrigé tout fait par l'enseignant, au troisième trimestre, une fois que les élèves ont suffisamment intériorisé des apports de méthodologie.

---

8 En suivant Lev Vygostki, on dirait que la proposition de réécriture doit se situer dans la Zone de Développement Proximale de l'élève, c'est-à-dire l'écart entre ce que l'élève saurait faire seul·e sans soutien de l'enseignant·e, et ce qu'elle ou il serait incapable de faire sans son accompagnement. La zone restante correspond à ce que l'élève ne pourrait pas faire seul·e, mais auquel elle ou il peut accéder par l'intermédiaire d'un accompagnement.

9 Je m'appuie ici sur une argumentation de Jerome Bruner, qui dit la chose suivante : « **la compréhension de la solution doit précéder sa production.** C'est-à-dire que l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide. » (*Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème*, dans *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, pp. 261-280. §5. C'est l'auteur qui souligne).

10 Cette proposition m'avait été suggéré par Henri Élie, IA-IPR de philosophie dans l'Académie de Rennes en 2012, lors de ma visite de titularisation.

11 Pour revenir à Jerome Bruner, c'est bien ce qu'il entend lorsqu'il évoque, parmi les 6 fonctions de l'interaction de tutelle, celle qu'il nomme « *la démonstration ou présentation de modèles* ». Il dit à son sujet qu'elle « exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève. Elle comporte souvent une "stylisation" de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même. En ce sens, le tuteur "imite" sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l'"imiter" en retour sous une forme mieux appropriée. [...] les seules actions que les enfants imitent sont celles qu'ils peuvent déjà faire parfaitement bien. » (Bruner, *ibid.*, §45 sq.).

### 3.2.2 L'évaluation formatrice des copies

Il est fréquent que les élèves, après avoir rendu une copie, les récupèrent accompagnées d'une note et d'une courte appréciation laconique ne leur permettant pas de savoir comment l'améliorer. La note est présentée comme tellement centrale qu'il est également fréquent que les élèves se jettent sur elle et négligent la lecture des appréciations, plus pertinentes pour progresser. De telles pratiques, bien que fréquentes, ne sont pas formatrices, et ne répondent pas aux Recommandations officielles. Ces dernières établissent bien une différence entre, **d'une part**, l'évaluation du baccalauréat, qui ne vise plus la progression mais seulement la validation du résultat, et **d'autre part**, celle que l'on établit en cours d'année, qui doit toujours viser la progression des élèves<sup>12</sup> :

*« Si la notation des travaux remis par les élèves représente une coutume scolaire partagée, **elle n'exclut pas d'autres pratiques pédagogiques, ni d'autres modes d'évaluation**. Lorsqu'elle est utilisée, la notation contribue à une évaluation qui se tient au plus près des capacités et des progrès des élèves, de savoirs et de savoir-faire en cours d'acquisition. À la différence de la notation au baccalauréat, qui sanctionne une année de travail et qui évalue le niveau de connaissances exigible en fin de cycle terminal, **l'évaluation en cours d'année a une finalité et une signification principalement pédagogiques**. Explicite et intelligible, elle constitue un repère et **aide les élèves à progresser**. Ceux-ci sont systématiquement invités à tirer profit des travaux qu'ils ont effectués, pour les reprendre et les améliorer, grâce aux annotations portées sur les copies, l'appréciation générale portée sur ces dernières explicitant ce qui mérite d'être repris pour affermir la maîtrise de la composition. » (Recommandations, je souligne)*

Pour toutes ces raisons, nous proposerons des méthodes d'évaluation centrées sur la création d'apprentissages et la progression des élèves, qui s'éloignent donc de la simple "note" sur 20. Nous maintiendrons néanmoins des mécanismes de conversion vers une note trimestrielle sur 20, afin de rester compatibles avec les exigences plus traditionnelles du conseil de classe ou de Parcoursup.

Avant de s'engager dans le travail de dissertation, nous commencerons par une succession d'exercices de rédaction, à partir desquels les élèves *dégageront des critères* pour évaluer la qualité d'une dissertation ou d'une explication de texte (cf. 2.2.1.). Ces critères, présentés sur un framapad, seront complétés, précisés, et revus tout au long de l'année<sup>13</sup>.

La première dissertation à faire à la maison sera rendue sans note, avec des remarques de progression, pour être relues par les pairs, en binômes ou petits groupes. À partir de ces remarques, pour se situer, les élèves devront estimer quelle note mériterait cette copie ; cette estimation sera simplement indicative et n'entrera pas dans la moyenne, elle sert simplement à inciter les élèves à porter un recul critique sur leur propre production. Cette relecture du premier jet par l'enseignant·e et par les autres élèves fournira des indications de réécriture pour le reprendre et l'améliorer : c'est seulement à partir du second jet qu'une note sera mise. Si l'élève n'est pas satisfait·e de la note de son second jet, elle ou il peut encore réécrire sa copie, qui sera relue et commentée, plusieurs fois si besoin, jusqu'à une date limite.

Ces propositions d'auto-évaluation, co-évaluation, et réécriture des copies, sont conformes aux Recommandations :

---

12 Cela correspond à la distinction, classique en pédagogie, entre l'évaluation dite "sommative", au baccalauréat, qui vise simplement à mesurer la somme de travail effectuée durant l'année, et les évaluations "diagnostique" et "formative", en cours d'année, qui servent à la progression des élèves.

13 Cette démarche consistant à faire déduire les critères de correction collectivement par les élèves, plutôt que de les présenter tout faits, s'inspire des travaux de Georgette Nunziati et Jean-Jacques Bonniol sur "l'évaluation formatrice".

« [l'enseignant] *ajuste les modalités de composition ainsi que les modalités de correction et d'annotation des travaux de élèves, en invitant par exemple à des travaux de groupe ou à la réalisation de devoirs à composition progressive, associant le travail en temps libre et le travail en temps limité et **intégrant des moments de réécriture partiels.*** » (Recommandations, je souligne)

Le degré d'amélioration de la copie et le nombre de réécriture pourront faire l'objet d'un petit nombre de points qui viendront s'ajouter à la note de la copie pour la note retenue lors du Conseil de Classe.

Au fur et à mesure que l'année avance seront introduites des contraintes supplémentaires pour que l'exercice de rédaction se rapproche progressivement des conditions du baccalauréat.

Cette méthode de réécriture des copies correspond à l'exigence de différenciation affichée par les Recommandations (« [L'enseignant] *s'efforce de prendre en compte les difficultés que rencontrent certains élèves et il met en œuvre une pédagogie opportunément différenciée.* ») : elle permet d'adapter le travail en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ou groupe d'élèves.

### 3.2.3 Autres critères d'évaluation

Les enquêtes philosophiques (cf. 3.3.1.) seront également évaluées, avec un coefficient inférieur à celui des copies.

De même, à chaque moment de bilan, les cahiers / classeurs des élèves seront récupérés, et la qualité des traces fera l'objet d'une notation, à petit coefficient.

Bien que les méthodes employées favorisent la participation des élèves, cette dernière n'est pas évaluée, pour s'assurer qu'elle soit bien spontanée, et non située dans une logique de contrainte / récompense.

## 3.3 **Le travail à la maison**

### 3.3.1 Les Enquêtes Philosophiques

Un des points régulièrement reprochés à l'enseignement de la philosophie est d'être "déconnecté" de la vie concrète, quotidienne : cela diminue fortement l'intérêt des élèves pour la discipline, et donc leur implication en cours, et finalement leurs performances à l'examen. Pourtant, réfléchir à ses choix d'orientation, à la personne pour qui l'on votera lors de sa première élection, à sa vie familiale, sentimentale, aux questionnements identitaires, aux enjeux économiques, politiques et écologiques du monde contemporain, sont autant de questionnements quotidiens de l'adolescence qui seraient susceptibles d'un traitement philosophique.

À vouloir faire un lien entre la philosophie et la vie quotidienne, on peut tomber dans le panneau de la démagogie : croire que des élèves liront plus facilement un texte de Kant si l'on a commencé par parler de Cyril Hanouna ou d'Aya Nakamura. Le second risque est de vouloir trop entrer dans des considérations personnelles aux élèves, qui ne regardent pas leur enseignant·e : c'est à elles et eux de faire le lien entre ce que nous voyons en cours et leur environnement quotidien. C'est donc plutôt dans l'autre sens que j'envisage d'établir ce lien : après avoir abordé une question de philosophie en cours, il s'agit d'orienter les élèves vers une recherche d'éléments de la vie quotidienne qui résonnent (raisonnent) en lien avec cette question<sup>14</sup>.

14 Sur ces questions, mes réflexions ont été inspirées par l'ouvrage de Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser* (Dunod 2008). Celui-ci défend l'idée que de nombreux élèves intelligents se trouvent en situation de blocage psychologique lorsqu'il s'agit de réfléchir à un exercice scolaire, et mobilisent alors des stratégies

C'est ce que je nomme les "enquêtes philosophiques". Quelques exemples :

- après avoir analysé les critères logiques d'un raisonnement rigoureux, chercher un article de journal où l'argument est mal formulé,
- après avoir discuté de la différence entre raisonnement scientifique et raisonnement ordinaire, aller chercher un article scientifique, et analyser la méthodologie qu'il mobilise,
- après avoir travaillé sur les biais cognitifs, chercher un type de raisonnement où l'on en voit un être appliqué,
- après avoir découvert la méthode socratique, mener un entretien épistémique avec quelqu'un de son entourage,
- trouver un argument défendant une position contraire à celle que l'on avait au départ, et qui nous a fait nous remettre en question,
- chercher une œuvre d'art qui pose une question philosophique (on ne se contente pas des paroles d'une chanson), et proposer une petite réflexion à partir de celle-ci,
- etc.

Les enquêtes philosophiques feront l'objet d'une consignation sur un blog, par exemple "les enquêtes philosophiques de l'Ain et du Multiple".

Un autre intérêt de cette pratique tient en ce que le type de travail demandé à la maison n'est ni long ni fastidieux : il suffit de continuer à penser aux cours de philosophie pendant le reste de la semaine, et trouver un exemple lorsqu'il s'y prête, que l'on analysera et décortiquera par la suite. Le caractère éventuellement agréable de cet exercice ne l'empêche pas de faire travailler les élèves sur des compétences utiles à l'évaluation finale : ils s'entraînent notamment à chercher une base d'exemples et à les soumettre à un traitement philosophique.

Ces enquêtes feront l'objet d'une évaluation sur la base suivante : des enquêtes sont proposées régulièrement à la classe. À chaque fois, on demande à la classe qui parmi les élèves souhaite partager son enquête : soit pour l'évoquer rapidement à l'oral en début de cours, soit pour la proposer au blog, soit pour la soumettre à l'évaluation (ou plusieurs de ces options). Les élèves sont libres de proposer leur enquête du moment si elles et ils en sont particulièrement satisfait·e·s, ou de ne pas le faire ; mais sur la durée d'un trimestre, chaque élève devra avoir proposé au moins une enquête à l'évaluation. Il est bien sûr possible de proposer plusieurs enquêtes pendant le trimestre (à l'oral, pour le blog, ou à l'évaluation) : dans ce cas, la fréquence des propositions sera prise en compte dans la note trimestrielle finale.

### 3.3.2 Les devoirs maison et la question du plagiat

Des dissertations ou des courts exercices pourront être donnés à faire à la maison. Le travail à la maison est l'occasion de prendre le temps de se documenter, mais il est aussi le lieu de fréquentes situations de plagiat de pages web : pour éviter le simple copier-coller d'un corrigé tout fait, nous prendrons l'occasion, au moment de donner le sujet, de comparer ce que les documents sur internet peuvent apporter pour améliorer le traitement de l'information, et quelles en sont les limites.

---

d'évitement pour ne pas entrer dans la réflexion. L'auteur considère que les moyens didactiques habituels (répétition des "fondamentaux", cours de "soutien") n'ont aucun effet sur ces élèves, et préconise plutôt, par la méthode qu'il nomme le "nourrissage culturel", de les aider à rétablir du lien entre les sujets abordés en cours et des problématiques personnelles. Il s'appuie pour cela sur des récits, souvent mythiques, qu'il leur lit et sur lesquels il leur fait discuter. Comme mes élèves sont plus âgé·e·s, plus autonomes, et comme l'objectif est la réflexion philosophique, j'ai adapté cette méthode, en préférant leur demander d'aller chercher des événements du quotidien qui pourraient être reliés à ce que nous voyons en cours. Une seconde différence avec la méthode de Boimare est que, dans son cas, elle constitue souvent un *point d'entrée* dans l'activité. Si je prévois de commencer une séance "problèmes et notions" à partir d'une situation concrète, fournissant un point de départ pour problématiser (cf. 2.1.), suivant ainsi en partie Boimare, je souhaite aussi développer leur capacité, *rétroactivement*, à faire du lien entre ce que nous avons vu en cours et des questionnements personnels ou situations du quotidien.

Cela signifie qu'avant de donner le premier sujet à faire à la maison, une séance aura été consacrée à la question suivante : "comment évaluer la fiabilité d'une source d'information ?". Après quelques moments de discussion et de recherche, l'objectif de cette séance initiale sera d'élaborer une échelle indicative du "degré de fiabilité" d'un document, allant de 0 à 5. Ainsi, lorsque, dans un devoir maison, une référence extérieure sera mobilisée, elle devra être explicitement citée (l'URL devra être fournie), et accompagnée d'une note estimant son degré de fiabilité potentiel.

Cette méthode consistant à consulter des corrigés sur internet avant de donner un sujet peut sembler surprenante, si elle donne l'impression d'enlever de l'autonomie et des idées personnelles aux élèves. En réalité, de toutes façons les élèves consultent déjà ces corrigés, mais bien souvent sans esprit critique, ce qui les pousse à en réutiliser des pans entiers sans aucune cohérence et sans en dégager un quelconque apprentissage. L'intérêt d'une telle démarche est alors multiple :

- Elle brise le tabou des corrigés tout faits, et permet d'ouvrir à leur sujet un dialogue serein et collectif, plutôt qu'une simple répression quand ces corrigés sont utilisés sans être cités (sinon, le plagiat de corrigés devient un absurde jeu de cache-cache, où les élèves passent un temps fou à tenter de dissimuler au mieux leur usage des ressources d'internet plutôt que de réfléchir au sujet donné, et où l'enseignant·e perd du temps à traquer les sources non citées plutôt que de corriger la réflexion des élèves) ;
- Elle permet aux élèves de nourrir un esprit critique envers les sources de documentation sur internet ;
- Elle leur propose, tant qu'à en faire usage, d'en faire un usage honnête (en citant la référence), réfléchi et intelligent (en faisant le tri au sein des matériaux récoltés, éventuellement en les dépassant par une critique personnelle) ;
- Elle leur fournit un matériau de base pour agencer quelques idées initiales, ce qui peut leur permettre de dédramatiser l'angoisse de la page blanche, tout en leur laissant une marge de manœuvre personnelle dans le traitement et l'organisation de ce matériau, l'ajout d'autres idées personnelles, ou une approche critique des matériaux mobilisés.

Par ailleurs, bien que peu commune, cette méthode de travail à la maison est conforme aux Recommandations :

*« Le risque de plagiat ne doit pas conduire à y renoncer [aux devoirs maison] ; des formes de travail mixtes, associant les préparations et recherches faites en dehors de la classe à des exercices de composition faits en classe permettent d'en éviter l'écueil. »*  
(Recommandations)

Par ailleurs, un tel exercice devient formateur, dans la mesure où il permet de réfléchir en classe sur le degré de fiabilité des informations que l'on trouve sur internet, question cruciale à l'ère des *fake news*, auprès d'une génération qui souvent n'utilise plus que les réseaux sociaux comme seul canal d'information<sup>15</sup>.

La notion de "degré de fiabilité" ne vise pas à proposer une estimation ultime et définitive des sources d'information, mais à sensibiliser à un questionnement sur le tri des sources d'information, qui servira donc bien au-delà de la classe de terminale, et sera complété tout au long de la vie.

---

15 Je pourrai m'appuyer sur le *Kit du Décodex*, publié par le journal *Le Monde*, qui permet de faire le tri entre les informations sur internet, disponible à l'adresse suivante : <http://s1.lemde.fr/assets-redaction/Decodex-notre-kit-pour-denicher-les-fausses-informations.pdf>. Bien sûr, un tel kit devra lui-même être analysé en mobilisant un certain esprit critique, par exemple en s'interrogeant sur l'intérêt du journal *Le Monde* à diffuser un tel document, ou sur les éventuels conflits d'intérêts autour de ce journal en raison de sa détention par Xavier Niel, Mathieu Pigasse, et Daniel Křetínský.

Cette démarche d'analyse critique des sources de documentation sur internet correspond également aux Recommandations :

*« Les outils numériques offrent des commodités fonctionnelles au-delà desquelles le professeur conduit les élèves à une authentique exploration et à un usage réfléchi des ressources en ligne. Sans jamais omettre le contexte spécifique de la classe de philosophie et de ses exigences intellectuelles, le professeur aide les élèves à faire une utilisation pertinente et appropriée des outils et des ressources numériques, et à distinguer la simple documentation de l'élaboration proprement philosophique de l'information. »* (Recommandations)

En conséquence de ce travail préalable, lors du rendu de devoirs maison, je serai intraitable sur les reprises non citées (plagiat), en revanche j'encouragerai le fait de s'inspirer de documents existants, en les citant, et en indiquant leur degré de fiabilité. Plus tard dans l'année, certains devoirs seront aussi donnés sans possibilité de recourir à une documentation extérieure.



## 4 Le programme

Le programme de philosophie de 2021 mentionne plusieurs subdivisions : perspectives, notions, auteurs, repères. Quelques définitions officielles permettront de s'y repérer et de comprendre leur articulation.

### 4.1 Les perspectives

Le programme de philosophie est divisé en 3 "perspectives" ("la connaissance", "la morale et la politique", "l'existence humaine et la culture"), qui permettent d'organiser les grands chapitres de l'enseignement :

*« Ces trois perspectives orientent vers des problèmes constamment présents dans la tradition philosophique, qu'un enseignement initial de la philosophie ne saurait ignorer. Elles ont une triple fonction :*

- *elles déterminent et donc limitent les sujets qui peuvent être donnés au baccalauréat, parce qu'ils engagent directement les problèmes fondamentaux qu'elles ouvrent ;*
- *elles déterminent et donc limitent la liste des notions qu'il convient de retenir pour que ces perspectives soient effectivement éclairées par leur étude et par l'examen des problèmes qu'elles soulèvent ;*
- *elles invitent les professeurs à les prendre en compte dans l'étude des notions et des œuvres, sans contraindre leur liberté pédagogique. » (BO)*

### 4.2 Les notions

Le programme propose 17 notions à aborder durant l'année pour les terminales générales (*l'art, le bonheur, la conscience, le devoir, l'État, l'inconscient, la justice, le langage, la liberté, la nature, la raison, la religion, la science, la technique, le temps, le travail, la vérité*), et 7 pour les terminales technologiques (*l'art, la justice, la liberté, la nature, la religion, la technique, la vérité*). Il est bien précisé que ces notions ne peuvent pas constituer directement des titres de chapitres : dans un cours de philosophie, on commence par poser un problème, et afin de le résoudre, on mobilise des notions.

*« La présentation des notions doit être rapportée et subordonnée aux explications et aux orientations qui lui donnent sens et que ce programme énonce explicitement. Elle ne se réduit pas à une liste d'objets d'étude distincts et invite donc à **ne pas traiter chaque notion comme un chapitre séparé des autres**, sans toutefois imposer à l'avance au professeur une démarche philosophique dont il est seul responsable. Le programme garantit ainsi la liberté pédagogique du professeur de philosophie.*

*Les notions n'indiquent pas des parcours qui seraient déterminés à l'avance, **pas davantage un ordre correspondant aux chapitres successifs d'un cours**, qui relève de la responsabilité du professeur. **Leur détermination et leur mise en relation dépendent des questions et problèmes travaillés**, ainsi que des itinéraires réflexifs proposés par le professeur. Il faut et il suffit que, durant l'année scolaire, elles soient toutes examinées dans leurs dimensions essentielles. [...]*

*Si ce programme de notions veille à n'imprimer aucune orientation doctrinale particulière ni aucune limitation arbitraire du traitement philosophique des notions, il détermine et limite cependant les sujets qu'il est possible de proposer à l'examen du baccalauréat. » (BO, je souligne)*

Une même notion peut revenir à plusieurs moments dans l'année si elle est mobilisée pour répondre à différents types de questions : parfois comme élément central de la réflexion, parfois d'une manière moins appuyée : par exemple "le langage" peut être abordé aussi bien dans un cours sur le raisonnement logique, les relations politiques, ou la culture. C'est la raison pour laquelle je distinguerai entre les notions "principales" et "incidentes" traitées dans chaque perspective.

L'éventuelle difficulté d'un tel fonctionnement est que les élèves peuvent manquer de visibilité quant aux parties du programme qui ont déjà été abordées ou non, puisque nous n'avons pas un titre de chapitre pour chaque notion. C'est pourquoi il faut ensuite dégager un moment pour établir le lien entre les questions traitées et les notions abordées, lors des séances de bilan (cf. 2.4.).

### 4.3 Les auteurs

Le programme propose, à titre indicatif, une liste d'auteurs classiques de la tradition philosophique<sup>16</sup>. Il est bien précisé qu'il n'est pas nécessaire d'avoir abordé tous ces auteurs pendant l'année, et que d'autres auteurs, voire des textes émanant d'autres disciplines, peuvent être abordés :

*« Cette liste n'interdit pas au professeur, dans la conduite de son cours, de faire appel à d'autres auteurs. Elle l'oblige toutefois à choisir parmi les œuvres des auteurs mentionnés celle qui fait l'objet en classe d'une étude suivie. » (BO)*

### 4.4 Les repères

Les "repères" sont des distinctions entre des notions, par 2, 3, ou 4<sup>17</sup>. Ces distinctions doivent permettre aux élèves de s'exprimer d'une manière plus précise et rigoureuse dans la présentation de leur réflexion.

*« Les repères prennent la forme de distinctions lexicales et conceptuelles qui, bien comprises, soutiennent la réflexion que l'élève construit pour traiter un problème. » (BO)*

Ce qui compte avec les repères n'est pas tellement d'apprendre par cœur une définition, car celles-ci pourraient toujours être discutées selon les courants / les approches, c'est plutôt d'avoir conscience des distinctions à opérer, pour éviter les confusions dans la pensée.

*« Leur caractère opératoire et leur usage ajusté à des situations déterminées d'étude et d'analyse interdisent de les réduire à des définitions figées. » (BO)*

---

16 Les présocratiques ; Platon ; Aristote ; Zhuangzi ; Épicure ; Cicéron ; Lucrèce ; Sénèque ; Épictète ; Marc Aurèle ; Nāgārjuna ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Avicenne ; Anselme ; Averroès ; Maïmonide ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Occam. N. Machiavel ; M. Montaigne (de) ; F. Bacon ; T. Hobbes ; R. Descartes ; B. Pascal ; J. Locke ; B. Spinoza ; N. Malebranche ; G. W. Leibniz ; G. Vico ; G. Berkeley ; Montesquieu ; D. Hume ; J.-J. Rousseau ; D. Diderot ; E. Condillac (de) ; A. Smith ; E. Kant ; J. Bentham. G.W.H. Hegel ; A. Schopenhauer ; A. Comte ; A.-A. Cournot ; L. Feuerbach ; A. Tocqueville (de) ; J.-S. Mill ; S. Kierkegaard ; K. Marx ; F. Engels ; W. James ; F. Nietzsche ; S. Freud ; E. Durkheim ; H. Bergson ; E. Husserl ; M. Weber ; Alain ; M. Mauss ; B. Russell ; K. Jaspers ; G. Bachelard ; M. Heidegger ; L. Wittgenstein ; W. Benjamin ; K. Popper ; V. Jankélévitch ; H. Jonas ; R. Aron ; J.-P. Sartre ; H. Arendt ; E. Levinas ; S. de Beauvoir ; C. Lévi-Strauss ; M. Merleau-Ponty ; S. Weil ; J. Hersch ; P. Ricœur ; E. Anscombe ; I. Murdoch ; J. Rawls ; G. Simondon ; M. Foucault ; H. Putnam.

17 Absolu/relatif – Abstrait/concret – En acte/en puissance – Analyse/synthèse – Concept/image/métaphore – Contingent/nécessaire – Croire/savoir – Essentiel/accidentel – Exemple/preuve – Expliquer/comprendre – En fait/en droit – Formel/matériel – Genre/espèce/individu – Hypothèse/conséquence/conclusion – Idéal/réel – Identité/égalité/différence – Impossible/possible – Intuitif/discursif – Légal/légitime – Médiat/immédiat – Objectif/subjectif/intersubjectif – Obligation/contrainte – Origine/fondement – Persuader/convaincre – Principe/cause/fin – Public/privé – Ressemblance/analogie – Théorie/pratique – Transcendant/immanent – Universel/général/particulier/singulier – Vrai/probable/certain

Il n'y a pas de leçon spécifique sur les repères, ils sont abordés au fur et à mesure du questionnement, quand la mobilisation d'une distinction apparaît pertinente.

« Explicitement formulés afin que les élèves se les approprient, les repères ne font en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constituent des parties de cours. »  
(BO)

#### 4.5 L'étude suivie d'une œuvre

Pendant l'année, un ouvrage de philosophie doit être lu en entier par les élèves, et étudié de manière transversale en cours. L'objectif de cette lecture est double :

- Du point de vue de l'enseignement, il permet, contrairement à l'étude de textes courts extraits de longs ouvrages, de voir une argumentation se développer de manière progressive, dans la longueur, en revenant sur les acquis précédents pour continuer à approfondir un propos.
- Du point de vue de l'évaluation, c'est l'œuvre qui servira de support à l'épreuve orale dans le cas où la philosophie serait choisie comme discipline de rattrapage.

Nous étudierons cette année *La Nature*, de J.S. Mill. L'ouvrage est disponible aux éditions La Découverte, et coûte 8,70 €.

## 5 Le Contrat Social de la Communauté Apprenante

Pour que les séances puissent se dérouler convenablement et être sources d'apprentissages, il est nécessaire que le climat de classe soit apaisé, rassurant, et studieux. Cela oblige à se fixer certaines règles de fonctionnement et de comportement qui visent à faciliter ce climat de classe. Pour autant, lorsque les "règles de la classe" apparaissent comme arbitraires, décidées unilatéralement par l'enseignant·e, et imposées de l'extérieur sous la contrainte, leur seul levier d'efficacité est la crainte de la sanction ou la recherche de gratification, ce qui ne produit pas une réelle adhésion : les réactions relèveront alors soit de la soumission soit de la rébellion, fréquente à l'adolescence.

Par ailleurs, imposer arbitrairement des règles qui arrangent l'enseignant·e, sans justification ni possibilité de discussion, serait en complète contradiction avec les objectifs pédagogiques de l'enseignement de la philosophie, qui incluent la capacité à justifier ses positions et à se confronter à des positions opposées. L'enseignant·e manquerait de cohérence si il ou elle adressait de telles demandes à ses élèves en cours sans déjà les appliquer par soi-même dans sa pratique d'enseignement. Enfin, puisqu'il est fréquent que le cours sur la notion de "liberté" permette de passer d'une définition de celle-ci comme le fait de "faire ce que l'on veut" à une définition en termes d'"obéissance aux règles que l'on s'est fixées", il convient de mettre une telle définition en application au sein même du cours, toujours dans un objectif de cohérence.

C'est pour ces raisons que je souhaite proposer un rapport au règlement de classe qui lui permette d'avoir du *sens* aux yeux des élèves, ce qui lui confèrera, je l'espère, de la *légitimité*. Face à des élèves atteignant l'âge de voter, il me semble important également de les sortir d'une posture infantilisante, qui ne s'appuierait que sur la coercition, afin de les accompagner dans une démarche de *responsabilisation* face à leurs comportements. C'est ainsi que, de même que les critères d'évaluation des copies (cf. 3.2.2.), le règlement de la classe fera l'objet d'une *co-construction*, et sera donc l'objet d'une discussion collective. Il est à préciser qu'à aucun moment les séances de discussion sur le règlement de classe ne seront distinguées du travail proprement philosophique, puisqu'elles seront articulées explicitement à des notions du Programme comme "la liberté", "le

devoir", "la justice", et seront perçues comme des *applications pratiques* des réflexions philosophiques établies et étudiées ailleurs ; le nom même de "Contrat Social" étant lui-même bien sûr un clin d'œil à des œuvres du Programme qui seront étudiées en cours.

À cette fin, dans chaque classe sera établi un "Contrat Social de la Communauté Apprenante". Les jalons en seront fixés lors d'une séance en début d'année : celui-ci sera consigné sur un framapad, et éditable en cours d'année en fonction des amendement soumis à la discussion<sup>18</sup>. Le préambule du CSCA sera le suivant :

*« L'objectif de notre présence commune en cours est l'apprentissage, dans le double but de la préparation au baccalauréat et de la formation au rôle de citoyen·ne·s actif·ve·s et éclairé·e·s. En philosophie, cet apprentissage consiste dans le développement de ses capacités de raisonnement, par la formulation et l'analyse critique d'arguments, et la vigilance apportée à la définition des notions employées.*

*Dans l'intention d'accomplir au mieux cet objectif, nos priorités et besoins sont :*

- *(exemple 1 : nous avons besoin que le volume sonore en classe soit raisonnablement bas, afin de maintenir un niveau de concentration suffisant (demande vers le groupe))*
- *(exemple 2 : nous avons besoin de voir clairement le lien entre ce que nous faisons en cours et l'épreuve du baccalauréat (demande vers l'enseignant))*
- ...
- ...

*À cette fin, nous nous fixons mutuellement les règles suivantes :*

- *(exemple 1 : nous nous responsabilisons, individuellement et mutuellement, dans le maintien d'un volume sonore raisonnablement bas, nous nous autorisons à demander le silence à d'autres élèves, ou à le donner lorsqu'il nous est demandé.)*
- *(exemple 2 : si nous nous sentons perdu en cours, nous nous autorisons à demander à l'enseignant·e une clarification sur là où nous nous situons dans le propos, le lien avec les notions du programme, à condition que cette demande soit formulée de manière bienveillante et constructive.)*
- ...
- ...

*Dans la mesure où ces règles ont fait l'objet d'une discussion collective, où elles restent ouvertes à la contradiction, et où elles sont représentatives de nos besoins, nous reconnaissons leur légitimité et nous engageons à nous responsabiliser afin de les appliquer au mieux. »*

Si un désaccord ou une question de discipline apparaissent dans le courant de l'année, nous nous fixerons l'objectif de le traduire en un besoin et une règle à ajouter sur le CSCA. Ceci remplit plusieurs objectifs : *premièrement*, dépersonnaliser le désaccord ; *deuxièmement*, s'exercer philosophiquement à remonter en généralité à partir d'un cas précis ; *troisièmement*, faire vivre le cadre de règles à partir de situations et besoins réellement existants en classe durant l'année, plutôt que selon un idéal fixé en début d'année.

---

18 Les modalités de la discussion sur le CSCA s'inspireront des méthodes de la Communication Non-Violente, développées par Marshall B. Rosenberg : les exigences sont que chaque proposition de règle soit fondée sur un besoin identifié au sein du groupe, qu'elle témoigne d'une prise en compte des autres besoins, et qu'elle soit formulée d'une manière concrète, constructive, et ouverte à la discussion.

## 6 Programmation annuelle

La progression thématique de l'année sera structurée à partir de 3 grandes "perspectives" du programme (cf. 4.1.)

Chaque période sera divisée en 6 leçons, portant sur des notions de programme, et chaque leçon en une variété de séances (cf. 2) dont les taux varieront selon la progression dans l'année. Le Programme indique clairement de ne pas consacrer de leçon à chaque notion, mais bien qu'il est préférable de partir de problèmes, dans la résolution desquels on trouve les notions (cf. 4.2.). Ainsi, chaque leçon aura pour titre une question, et des moments de bilan seront régulièrement effectués pour mettre en relation les leçons et les notions du programme, en remplissant un document dédié qui établit leurs correspondances. Ce document fera office de "trace" pour aider les élèves à se situer pendant leur période de révision.

Puisque chaque leçon peut aborder plusieurs notions, je distingue celles qui sont traitées de manière approfondie (les "principales"), et celles qui le sont au passage (les "incidentes") : identifier les notions incidentes permet d'élaborer des passerelles entre les 3 différentes perspectives de l'année, et montre que l'on peut varier les modes d'approche d'une même notion. Chaque notion du programme est traitée à un moment comme "principale", sauf "la nature", puisque l'ouvrage en lecture suivie sera *La Nature*, de J.S. Mill, qui jouera ce rôle.

### 6.1 Septembre-Novembre : la connaissance

#### 6.1.1 Répartition

14 semaines : 12 leçons + 1 bilan + 1 DS

- méthodes de rédaction 50 %
- textes et auteurs 25 %
- problèmes et notions 25 %

L'objectif de ce dosage est de commencer dès le début d'année à s'entraîner intensivement sur les méthodes de rédaction afin d'installer les compétences méthodologiques qui pourront continuer à progresser en cours d'année.

De même, ce début d'année sera l'occasion de présenter un grand nombre des "repères" (distinctions conceptuelles) du programme (la moitié), afin de pouvoir insister sur leur mobilisation dans les écrits ultérieurs.

Son articulation avec la perspective "la connaissance" permet des allers-retours continus entre les éléments abordés en cours et l'analyse métacognitive de ses propres modes de raisonnement et d'expression.

#### 6.1.2 Notions

Principales	Incidentes
<i>La science</i>	La nature
<i>La raison</i>	Le travail
<i>Le langage</i>	Le temps

<i>La vérité</i>	La technique
<i>La conscience</i>	
<i>La religion</i>	
<i>La liberté</i>	

### 6.1.3 Leçons

- De quoi peut-on être sûr ?
- Qu'est-ce qui différencie la connaissance scientifique des autres connaissances ?
- Peut-on prouver à quelqu'un qu'il a tort ?
- Voyons-nous le monde tel qu'il est ?
- Dire que nous sommes déterminés, est-ce dire que nous ne sommes pas libres ?
- L'étude de la religion a-t-elle sa place au programme de philosophie ?

### 6.1.4 Repères

- Abstrait/concret
- Analyse/synthèse
- Concept/image/métaphore
- Croire/savoir
- Exemple/preuve
- Hypothèse/conséquence/conclusion
- Intuitif/discursif
- Objectif/subjectif/intersubjectif
- Ressemblance/analogie
- Théorie/pratique
- Vrai/probable/certain
- Persuader/convaincre
- Transcendant/immanent
- Impossible/possible
- Essentiel/accidentel

## 6.2 *Décembre-Février : la morale et la politique*

### 6.2.1 Répartition

7 semaines : 6 leçons + 1 bilan + 1 bac blanc

- problèmes et notions 50 %
- textes et auteurs 25 %
- méthodes de rédaction 25 %

L'objectif de ce dosage est de renforcer la capacité des élèves à problématiser, se confronter à des points de vue complémentaires, s'engager dans l'argumentation et confronter des thèses opposées, à partir des compétences méthodologiques initiées précédemment.

Son articulation avec la perspective "la morale et la politique" permet de nombreuses situations de réflexion personnelle et collective sur des sujets proches des préoccupations des élèves.

### 6.2.2 Notions

<b>Principales</b>	<b>Incidentés</b>
<i>Le devoir</i>	La nature
<i>Le bonheur</i>	La religion
<i>La justice</i>	Le langage
<i>L'État</i>	La raison
<i>La liberté</i>	Le temps

### 6.2.3 Leçons

- Le bonheur est-il la satisfaction de nos désirs ?
- Être libre, est-ce faire ce que l'on veut ?
- Pourquoi faudrait-il accomplir son devoir ?
- Vivre en société oblige-t-il à renoncer à sa liberté ?
- Peut-on faire la justice en se passant de l'État ?

### 6.2.4 Repères

- Contingent/nécessaire
- En fait/en droit
- Identité/égalité/différence
- Obligation/contrainte
- Public/privé
- Légal/légitime
- Origine/fondement
- Idéal/réel

## 6.3 Mars-Mai/Juin : l'existence humaine et la culture

### 6.3.1 Répartition

- textes et auteurs 50 %
- méthodes de rédaction 25 %
- problèmes et notions 25 %

L'objectif de ce dosage est de mettre à profit les compétences de méthodologie et de problématisation élaborées précédemment, et de renforcer le socle de culture générale, et la curiosité envers des œuvres et questions plus difficiles d'accès.

Son articulation avec la perspective "l'existence humaine et la culture" permet de varier les connaissances et références mobilisables au moment de l'épreuve finale.

### 6.3.2 Notions

Principales	Incidentales
<i>L'inconscient</i>	La nature
<i>L'art</i>	La religion
<i>Le travail</i>	La science
<i>La technique</i>	La conscience
<i>Le temps</i>	
<i>Le langage</i>	

### 6.3.3 Leçons

- Pouvons-nous nous connaître nous-mêmes ?
- L'art doit-il être beau ?
- Travaille-t-on seulement pour de l'argent ?
- Les humains se sont-ils libérés de la nature ?
- Faudrait-il qu'il n'y ait qu'une seule culture pour que nous puissions tous nous comprendre ?
- Devenons-nous esclaves de nos outils techniques ?

### 6.3.4 Repères

- Absolu/relatif
- Universel/général/particulier/singulier
- Expliquer/comprendre
- Principe/cause/fin
- Médiat/immédiat
- Formel/matériel
- Genre/espèce/individu
- En acte/en puissance