

Inspection générale de
l'Éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel

Évaluation du dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims

Rapport à Monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

à Monsieur le ministre délégué
à l'Enseignement supérieur
et à la Recherche



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

*Inspection générale
de l'Éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la recherche*

L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel

*Évaluation du dispositif mis en œuvre
dans l'académie de Reims*

AVRIL 2007

*Inspection générale
de l'Éducation nationale*

Alain SÉRÉ

*Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche*

Philippe FORSTMANN

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
1. LES MOTIVATIONS DE L'INTRODUCTION DE LA PHILOSOPHIE DANS LA FORMATION PREPARATOIRE AU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL.....	10
1.1 LES ARGUMENTS AVANCES PAR LES INITIATEURS DU PROJET	10
1.2 LA PLACE ET L'EVOLUTION DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL	12
1.3 UN ATOUT POUR L'EDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE.....	13
2. DANS L'ACADEMIE DE REIMS : UNE MISE EN ŒUVRE DETERMINEE MAIS FRAGILE	14
2.1 DES PRINCIPES AFFIRMES ET CLAIREMENT FORMALISES	14
2.2 UN CHAMP D'EXPERIENCE EVOLUTIF	16
2.3 UN ENCADREMENT SCIENTIFIQUE ET PEDAGOGIQUE DE GRANDE QUALITE	17
2.4 DES MOYENS INSTABLES	19
3. DES RESULTATS PROMETTEURS	21
3.1 DES APPORTS DETERMINANTS POUR LES ELEVES : DANS LA SCOLARITE, DANS LA POURSUITE D'ETUDES ET AU-DELA	22
3.1.1 <i>Des acquis incontestables pour les élèves</i>	23
3.1.2 <i>Des effets induits sur les autres composantes de la formation et la poursuite d'études</i>	27
3.2 UNE OUVERTURE CULTURELLE IRREMPLAÇABLE.....	31
3.3 UN POSSIBLE REINVESTISSEMENT DU CADRE SCOLAIRE.....	33
3.4 UNE INITIATIVE QUI APPELLE RECONNAISSANCE ET PERENNISATION	35
4. DES CONDITIONS POUR PERENNISER L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN LYCEE PROFESSIONNEL.....	37
4.1 DEUX CONDITIONS FONDATRICES : L'ADHESION DES ELEVES ET LE MAINTIEN D'UN HAUT NIVEAU D'EXIGENCE PHILOSOPHIQUE	37
4.2 DES MODALITES PARTICULIERES A METTRE EN ŒUVRE POUR STABILISER ET OFFICIALIZER LE STATUT DE CET ENSEIGNEMENT	40
4.2.1 <i>Mieux articuler l'enseignement de la philosophie au cadre pédagogique du lycée professionnel</i>	40
4.2.2 <i>Construire cet enseignement sur les deux années de préparation au baccalauréat</i>	41
4.2.3 <i>Inscrire durablement l'enseignement de la philosophie dans le projet d'établissement</i>	42
4.2.4 <i>Organiser l'évaluation et la certification des acquis des élèves dans le cadre du baccalauréat professionnel</i>	44
4.2.5 <i>Prendre en compte l'enseignement de la philosophie en LP dans le calcul des moyens alloués à l'académie</i>	45
4.2.6 <i>Préparer les professeurs de philosophie à accomplir une partie de leur service en lycée professionnel</i>	46
CONCLUSION	48

Introduction

Avec la création du baccalauréat professionnel¹ en 1985, la voie professionnelle accédait, officiellement, au même statut que les deux autres voies, générale et technologique. Cet enrichissement, par la diversification des parcours scolaires, aura permis de faire progresser la démocratisation de l'enseignement. À la session 2006, on compte 98 500 bacheliers professionnels, qui représentent 19% de l'ensemble des bacheliers. Si 34,6% d'une génération obtient un baccalauréat général, 17,5% obtient un baccalauréat technologique et 12% un baccalauréat professionnel².

Pourtant, en dépit des volontés et des discours sur "l'égale dignité" des trois voies, il reste, et les constats en sont récurrents, que le mouvement de démocratisation de l'enseignement demeure "ségréatif" : "... les inégalités de cursus se sont dans une large mesure substituées aux inégalités d'accès [...] les différentes filières du bac jouent le rôle différenciateur exercé antérieurement par l'accès au bac"³. Dans les arguments amenés au débat, la question de l'accès à une culture générale est centrale alors que "La notion « d'humanités » reste circonscrite aux humanités classiques ou scientifiques. On peine à concevoir des humanités techniques, articulées à la maîtrise, théorique et pratique, des mécanismes et des systèmes complexes, ou des humanités professionnelles, articulées à la construction et à la réinvention permanente des métiers"⁴.

La diversification des parcours de formation au lycée a pour corollaire une demande renforcée d'opportunités de poursuites d'études diversifiées après le baccalauréat.

Dans une perspective nouvelle que confirment l'évolution des pratiques et l'aménagement des dispositions réglementaires⁵ ouvrant l'accès à la poursuite d'études aux bacheliers professionnels, la question des apports d'un enseignement de philosophie au lycée professionnel s'est naturellement posée.

Des expériences d'enseignement de philosophie en lycée professionnel ont été tentées sous diverses formes, le plus souvent à l'initiative d'enseignants motivés, voire militants, souvent relayés et soutenus par l'inspection pédagogique régionale de philosophie. À partir de 1997, des initiatives académiques ont permis de développer des démarches structurées,

¹ C'est en mai 1985 que le rapport de la mission Éducation-Entreprises dirigée par Daniel Bloch prescrivait la création d'une nouvelle filière professionnelle offrant une poursuite d'études aux titulaires du BEP : la création du baccalauréat professionnel fut actée par le décret 85-1267 du 27/11/1985 portant création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels.

² Note d'information 06-21, juillet 2006, DEPP-MENESR

³ "La construction des inégalités de scolarisation", Françoise Œuvrard, in Agnès Van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

⁴ De Frank Burbage, in "La philosophie en lycée professionnel", Cahiers philosophiques, Scérén-CNDP, n°103, octobre 2005

⁵ voir infra

cadrées ; celle de l'académie de Reims, initiée durant l'année scolaire 2000-2001 est sans aucun doute la plus aboutie. Elle a, en tout cas, largement dépassé le stade de l'expérimentation.

À la rentrée 2001, huit académies⁶ étaient engagées dans de telles démarches, mobilisant 27 lycées, 50 classes, 34 professeurs, 650 élèves.

L'absence de cadrage réglementaire rend la pérennisation de cet enseignement aléatoire et, chaque année la question de sa poursuite est posée. Au-delà de l'intérêt qu'il porte au dispositif, le recteur de l'académie de Reims, a souhaité disposer d'éléments tangibles lui permettant d'étayer une décision.

Il a donc paru nécessaire que les inspections générales procèdent à l'évaluation non pas de *l'enseignement* de la philosophie lui-même - à laquelle l'inspection générale de philosophie procède régulièrement - mais du *dispositif* mis en place dans cette académie, dans toutes ses dimensions. C'est la raison pour laquelle cette mission a été confiée à deux inspecteurs non spécialistes de la discipline: un inspecteur général de l'éducation nationale du groupe "Économie et gestion", familier des lycées professionnels, et un inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

La mission avait pour objectif d'examiner le dispositif d'enseignement mis en place pour tenter d'en apprécier les effets, sous l'angle des apports de compétences aux élèves, dans le domaine des connaissances, des aptitudes et des attitudes comme sous l'angle des conditions organisationnelles de sa mise en œuvre. Elle ne pouvait se dispenser d'examiner aussi sa réception par le corps enseignant dans les établissements et par les divers partenaires.

Outre l'analyse du dispositif, de son impact et des moyens mobilisés pour sa mise en œuvre, il a paru possible d'esquisser quelques hypothèses d'évolution et quelques propositions d'organisation pour l'avenir.

La mission a donc concentré ses investigations sur le dispositif mis en œuvre dans l'académie de REIMS, le plus conséquent par le nombre d'élèves et d'enseignants impliqués et par sa durée : plus de cinq ans. Cependant, elle ne s'est pas interdit de considérer les initiatives similaires prises dans d'autres académies : les académies de Nantes, depuis 1997⁷ et de Montpellier, à partir de 1999⁸ (deux académies où le recteur BLOCH avait donné une forte impulsion au dispositif avant de le développer en

⁶ Aix-Marseille, Créteil, Lille, Limoges, Montpellier, Nantes, Nice et Reims.

⁷ Dans l'académie de Nantes : 20 classes, impliquant 15 professeurs et 350 élèves la première année, mais seulement 10 classes l'année suivante.

⁸ Dans l'académie de Montpellier : 10 classes, réparties dans 7 lycées en 1999.

Champagne-Ardenne), celles de Nice, où un premier établissement s'était engagé dans cette voie dès 1995⁹, de Créteil¹⁰, de Lille ou de Limoges, où des projets d'ampleur plus limitée ont vu le jour.

Elle a pu s'appuyer sur une production substantielle de comptes rendus et de rapports de synthèse rédigés par des enseignants de philosophie impliqués dans de tels dispositifs, par les IA-IPR des académies concernées et par des inspecteurs généraux de philosophie ainsi que des travaux spécifiques du Groupe de formation par la recherche mis en place dans l'académie de Reims, que l'on aura l'occasion de présenter de façon détaillée dans les pages qui suivent, ainsi que des actes des deux colloques organisés, en 2001 et en 2004 dans cette académie, complétés par la restitution d'une journée d'étude de mai 2005. La publication, par le CRDP de l'académie de Créteil d'un numéro des Cahiers *Innover et réussir*¹¹ intitulé *Philosopher en lycée professionnel*, qui constitue un compte rendu approfondi de "l'expérimentation" conduite dans cette académie, au-delà de son intérêt intrinsèque, a fourni une source précieuse d'éléments de comparaison avec le dispositif champardennais.

Cependant, c'est dans les classes des établissements concernés où elle s'est rendue de janvier à mars 2006, que la mission a le plus appris et le mieux compris les enjeux, en assistant à une vingtaine d'heures de cours de philosophie, dans six établissements¹² présentant des situations diverses, en rencontrant, outre les enseignants de philosophie et d'autres disciplines du lycée professionnel, les élèves eux-mêmes (hors de la présence des professeurs), les chefs d'établissement, quelques parents et chefs d'entreprise partenaires.

Elle doit à la présence constante à ses côtés de l'IA-IPR de philosophie de l'académie, Francis FOREAUX et aux éclairages qu'il a su apporter sur les situations singulières rencontrées, d'avoir pu, à chaque fois, aller à l'essentiel.

⁹ Cette première initiative fut rapidement suivie par un deuxième établissement en 2000 et un troisième en 2001, mais, même si l'IA-IPR de philosophie de l'académie a assuré un suivi rigoureux et un accompagnement attentif de ces initiatives, elles semblent relever davantage de stratégies d'établissements que d'une politique académique.

¹⁰ Dans l'académie de Créteil, trois lycées au profil très différent ont été retenus, dans le souci d'enrichir l'expérimentation : une classe par établissement était concernée la première année, deux, l'année suivante, dans les mêmes établissements, "ce qui a permis d'approfondir le travail d'enquête mené la première année, sans en bouleverser complètement les conditions" (Joël JUNG, IA-IPR de philosophie de l'académie).

¹¹ *Les Cahiers innover et réussir, une publication de la Mission académique de valorisation des innovations pédagogiques*, N°7, CRDP académie de Créteil, mai 2004,

¹² Voir la liste des établissements en annexe I. La mission a veillé à se rendre dans des sections relevant aussi bien du secteur des services que du secteur de la production, dans des LP isolés que dans établissements polyvalents éventuellement en cité scolaire, elle a souhaité rencontrer aussi bien de jeunes professeurs que des enseignants expérimentés.

1. Les motivations de l'introduction de la philosophie dans la formation préparatoire au baccalauréat professionnel

1.1 *Les arguments avancés par les initiateurs du projet*

Enseigner la philosophie en lycée professionnel relève pour les uns d'une évidence institutionnelle, pour les autres d'une approche pragmatique et utilitaire.

Les premiers rappellent que l'une des caractéristiques fortes de l'enseignement secondaire français est que la philosophie vient "couronner" l'édifice du savoir construit au fil des années. Dès lors que l'enseignement professionnel conduit au baccalauréat, qui ouvre les portes de l'enseignement supérieur (ou du moins les entrouvre pour les bacheliers professionnels), il n'y a aucune raison de déroger à ce principe et priver de philosophie les bacheliers professionnels. Ce serait porter atteinte à un principe fondateur.

Sur une tonalité un peu différente, invoquer "l'égalité" des voies générale, technologique et professionnelle de l'enseignement secondaire, voire en appeler à "une forme de réhabilitation"¹³ relève de la même thématique : les arguments qui ont conduit, en 1973, à introduire l'enseignement de la philosophie dans la voie technologique, doivent maintenant - auraient dû depuis la création du bac professionnel en 1985 - conduire à l'étendre à la voie professionnelle. Il s'agit alors de valoriser la voie professionnelle comme véritable voie de diversification des parcours de formation, en y introduisant un enseignement réputé porteur pour la poursuite d'études post-bac et en jouant sur les représentations. On peut souligner, avec les enseignants de philosophie, qu'il n'y a aucune raison - sauf à mettre en doute leur capacité de conduire une analyse conceptuelle et à construire une problématique - de refuser aux élèves de la voie professionnelle l'accès à la conscience critique du monde contemporain, qu'un enseignement de la philosophie peut contribuer à développer.

Nul n'est besoin, d'ailleurs, d'invoquer la nouveauté du baccalauréat professionnel et de présenter comme une innovation l'introduction de l'enseignement de la philosophie dans sa préparation : les instructions de 1925, auxquelles les professeurs de philosophie restent très attachés, semblent avoir été écrites pour la voie professionnelle. "Au moment où [*les jeunes gens*] vont quitter le lycée pour entrer dans la vie et, d'abord, se préparer par des études spéciales, à des professions diverses, il est bon qu'ils soient armés d'une méthode de réflexion et de quelques principes généraux de vie intellectuelle et morale qui les

¹³ De Jean Paul JOUARY, professeur de philosophie, coordonnateur du dispositif de l'académie de Créteil

soutiennent dans cette existence nouvelle, qui fassent d'eux des hommes de métier capables de voir au delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique"¹⁴.

L'objectif affiché dans l'académie de Reims au moment de la mise en place du dispositif y fait directement écho: "Cette expérimentation répond d'abord à une volonté politique de faire des élèves de LP des citoyens, capables de construire un jugement éclairé et indépendant que requiert notre société et de l'exprimer. Il répond aussi à une demande explicite des élèves de LP, qui veulent avoir accès à la culture générale comme leurs camarades de l'enseignement général et technologique"¹⁵.

Sur un registre plus direct et pragmatique, des acteurs qui sont quotidiennement au contact des lycéens professionnels et se préoccupent de leur insertion professionnelle mettent volontiers en avant les atouts que constituent les acquis de cet enseignement pour l'élève. Une vision soutenue par le recteur Daniel BLOCH, fervent promoteur de l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel dans les académies dont il a eu la charge (Nantes en 1997, Montpellier en 1999, Reims en 2000), qui déclarait à la presse régionale champenoise à la fin de l'année 2000 : "Les élèves retrouvent confiance en eux-mêmes. Avec une plus grande maîtrise du langage, ils sont capables d'apporter un point de vue un peu distancié lors de discussions".

Les attentes s'expriment avec autant de force sur la question de l'impact possible d'un enseignement de philosophie sur les attitudes des élèves : elles sont souvent portées par les proviseurs qui ont voulu l'introduire dans le cadre du projet d'établissement. C'est là l'un des points sur lesquels la mission, dans la conjoncture sociale qui fut celle de l'année 2005-2006, aura sans doute perçu des indices forts et convergents. Lorsque l'enseignement de philosophie bouleverse la relation au savoir ainsi que la relation aux autres (y compris au professeur lui-même) dans les échanges qui concernent le savoir, au moins dans la classe, il y a effectivement la manifestation d'une autre dimension, pleinement éducative celle-là, susceptible d'être assignée à cet enseignement.

L'IA-IPR de philosophie de l'académie de Nice, André SIMHA, note dans son bilan que "les professeurs concernés (pas seulement ceux de philosophie) estiment que les élèves à qui on dispense un enseignement de philosophie se montrent « plus intégrés » dans les études que les autres". Ils seraient ainsi mieux préparés à poursuivre des études au delà du baccalauréat.

¹⁴ Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction publique, *Instructions* de 1925

¹⁵ *Le petit journal du rectorat*, N°105, 10 novembre 2000

Sans rien retirer à cet argumentaire, les visites dans les classes ont permis, on le verra ci-après, de percevoir que l'enseignement de la philosophie offrait aux élèves bien plus que ces atouts supplémentaires pour l'intégration, la formation de citoyens responsables et éclairés, qu'il proposait un exercice exigeant et rigoureux de la pensée, sans concession, une discipline intellectuelle structurante, articulée à des connaissances précises.

L'intérêt des élèves du LP n'est pas le seul à être invoqué par les initiateurs de cet enseignement. Le recteur BLOCH souligne également ses apports pour les enseignants eux-mêmes, qui, selon lui, "en tirent profit". Plusieurs d'entre eux ont confirmé que, confrontés à une expérience, somme toute radicale, de l'apprentissage philosophique dans la voie professionnelle, ils avaient constaté une évolution de leur pratique pédagogique dans les deux autres voies.

Ces affirmations tracent assez justement les contours de la mission, même si enseigner la philosophie en lycée professionnel relève, pour beaucoup d'acteurs, d'une évidence ou d'un axiome, la question est, tout d'abord, de savoir à quelles conditions un tel enseignement est possible et profitable aux élèves.

1.2 La place et l'évolution du baccalauréat professionnel

À la session 2006, les candidats au baccalauréat professionnel étaient presque 124 000 ; ils représentaient 19,3% des candidats et leur nombre, comme leur proportion, est en forte croissance (+ 3,4% par rapport à 2005, alors que l'effectif global de l'ensemble des candidats n'a augmenté que de 1,05%).

Sur une cohorte entrée en 6ème en 1989, parmi les bacheliers, 13,9% d'entre eux sont titulaires d'un baccalauréat professionnel et, parmi ceux là, 26% poursuivent des études mais n'obtiennent pas de diplôme, 10,1% obtiennent un diplôme de niveau bac+2 et 1% seulement un diplôme de niveau égal ou supérieur à bac+3¹⁶.

L'échec important des titulaires d'un bac professionnel inscrits dans l'enseignement supérieur (en particulier universitaire) est attribué à un "déficit en connaissances théoriques de base"¹⁷.

¹⁶ Source: *panel 1989 MEN-DEP, note d'information de la DEP N° 06.01, janvier 2006*

¹⁷ *ibid.*

Il est patent qu'un rapport difficile à l'écrit, établi le plus souvent dès le début de la scolarité, aggravé au collège et qu'aucune aisance particulière dans l'expression orale ne vient compenser, constitue un handicap pesant. Si l'on ajoute à cela, lorsque l'orientation en lycée professionnel n'est pas le résultat du choix délibéré et assumé vers un métier, une image de soi dévalorisée, que les efforts des enseignants du LP ne parviennent pas toujours à restaurer, on ne s'étonnera pas du taux très important d'échec de ceux qui ont l'audace de s'aventurer dans un enseignement supérieur qui fait rarement l'effort de s'adapter à ces nouveaux étudiants.

1.3 Un atout pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

C'est donc souvent par la voie de la formation tout au long de la vie que les titulaires du baccalauréat professionnel recherchent des qualifications complémentaires, après quelques années d'exercice professionnel qui ont permis à ceux - parmi lesquels une proportion non négligeable de lycéens qui doutaient de leurs capacités - de reprendre confiance en eux et de nourrir de nouvelles ambitions.

Pour beaucoup de ceux là, la relation au langage appliquée à la manipulation de concepts reste une source de difficulté importante pour accéder à des fonctions de conception ou d'encadrement. Les procédures de validation des acquis de l'expérience qui leur sont ouvertes, si elles permettent d'obtenir la certification de compétences construites par l'expérience, ne peuvent suppléer tous les manques de la formation générale initiale.

La mission s'est donc aussi intéressée à la question de savoir si un enseignement de la philosophie en lycée professionnel était de nature à favoriser la construction d'une expérience professionnelle plus riche et la reprise ultérieure de parcours de formation qualifiants voire diplômants mais n'a pu, sur ce point, n'esquisser que des hypothèses, fondées sur quelques témoignages.

2. Dans l'académie de REIMS : une mise en œuvre déterminée mais fragile

Si le nombre d'établissements et donc d'enseignants et d'élèves impliqués a beaucoup évolué depuis la mise en place du dispositif durant l'année scolaire 2000-2001, les principes n'ont guère été remis en cause; tout au plus ont-ils été progressivement formalisés pour aboutir à un véritable cahier des charges.

Le soutien de l'autorité académique, en tout cas, n'a jamais fait défaut. Le recteur actuel a fait connaître, à plusieurs reprises, son intérêt personnel pour cette initiative. Il a tenu à accompagner la mission lors de l'une de ses visites en lycée professionnel, au cours de laquelle il a pu assister à un cours de philosophie et participer à un entretien, particulièrement riche, avec deux classes de baccalauréat professionnel.

2.1 Des principes affirmés et clairement formalisés

Les principes formalisés concernent aussi bien le recrutement des élèves et le choix des professeurs que les conditions d'organisation de l'enseignement :

L'enseignement est obligatoire pour les élèves ; il est inscrit dans leur emploi du temps. Cette disposition a conduit à souhaiter étendre, quand cela était possible et dans un souci de cohérence et d'équité, l'enseignement de la philosophie à tous les baccalauréats professionnels d'un même LP. Deux établissements (sur les 22 LP entrés dans l'action en 2003-04), ont, cependant, pour des raisons locales, recruté les élèves sur la base du volontariat : les comportements des élèves ne semblent pas avoir été significativement différents et la majorité des enseignants rencontrés tiennent fermement au respect du principe d'un enseignement rendu obligatoire pour les élèves.

Les professeurs sont exclusivement choisis sur la base du volontariat. Ils sont, dans leur très grande majorité, titulaires: (tous en 2005-2006 :10 certifiés et 8 agrégés, dont deux enseignent aussi en CPGE). Mais le principe initial de ne recruter que des enseignants chevronnés n'a pas pu être toujours suivi; certaines années des néo-titulaires et des maîtres auxiliaires sont venus grossir les rangs des volontaires, ce qui a permis de tester le dispositif dans un contexte plus proche de la "normalité" administrative.

Jusqu'en 2004, les enseignants bénéficiaient d'une pondération des heures d'enseignement sur la base de la règle suivante : 2 heures d'enseignement en baccalauréat professionnel équivalaient à 3 heures en lycée d'enseignement général et technologique. D'autres académies avaient institué une pondération plus importante : 2 heures pour une heure (Créteil). Aujourd'hui, aucune pondération n'est plus accordée dans l'académie de Reims; cela ne paraît pas avoir démotivé la grande majorité des enseignants impliqués. La question du statut des enseignants ne paraît pas constituer une difficulté, dès lors qu'ils interviennent en complément de service. Ils sont, en général, remplacés par des TZR dans leur établissement d'affectation. Le volontarisme des premières années a pu conduire parfois, dans l'académie de Reims, au recrutement de contractuels pour assurer des remplacements en LEGT; il a été mis fin à cette pratique. Le dispositif, dans l'état actuel de son organisation qui revient, *in fine*, à le financer sur les moyens rendus disponibles par les professeurs en surnombre, est donc largement tributaire du nombre de TZR affectés chaque année dans l'académie en philosophie.

Les classes ne comportent qu'un effectif réduit, pas plus, sauf exception, de 15 élèves. En réalité, les effectifs sont souvent moindres, de l'ordre de 8 à 10 élèves par classe. Les classes à gros effectifs sont dédoublées.

Les heures de philosophie sont généralement placées dans **une plage horaire** ne décourageant pas le suivi de cet enseignement (ni en fin de semaine ni en fin de journée).

Le professeur de philosophie est pleinement intégré à l'équipe pédagogique, ce qui implique qu'il remplisse le bulletin trimestriel, participe aux conseils de classe et, dans la mesure du possible, participe également au suivi des élèves pendant les périodes de formation en entreprise.

Un programme a été élaboré afin de donner un cadre commun à l'enseignement de philosophie dispensé dans la voie professionnelle. C'est un programme de notions comme celui qui a cours dans les sections des voies générale et technologique. On a fait en sorte qu'il soit de même nature que celui en vigueur dans les autres sections où s'enseigne la philosophie mais qu'il tienne compte de l'horaire de l'enseignement dans la voie professionnelle (un horaire réduit à une durée annuelle inférieure à trente heures utiles compte tenu du temps de formation en entreprise¹⁸). Il comporte donc un nombre de notions plus limité que le programme des séries technologiques, et s'efforce, néanmoins, de couvrir le champ de l'expérience humaine dans ses dimensions essentielles, théoriques et pratiques (de 2000 à 2003: le langage, la connaissance et la raison, le travail, l'art, la justice, la liberté).

¹⁸ Dont la durée peut varier de 3 à 10 semaines pour l'année de terminale

"Ces notions se subdivisent en deux sous-parties, l'une orientant l'étude vers le noyau le plus général, ou objectif, de la notion, l'autre vers un aspect plus particulier, ou anthropologique (le travail : 1. la transformation de la nature, 2. la division du travail ; le langage, 1. le langage et la pensée, 2. la communication ; la justice : 1. la force et le droit, 2. les échanges).

Ce programme, tel qu'il a été arrêté en 2000, était suffisamment général pour éviter de prendre le risque de le restreindre arbitrairement en le spécialisant pour une catégorie d'élèves, ce qui aurait impliqué l'introduction de critères pour le particulariser à partir de la nature supposée des élèves de la voie professionnelle, hypothèse qui a été vigoureusement combattue et exclue. Il était ensuite suffisamment limité pour le rendre applicable dans les conditions horaires de l'enseignement dans la voie professionnelle.[...] C'est pourquoi, s'il est demandé aux professeurs d'appliquer le programme, l'ordre des notions pour sa mise en œuvre n'est pas prescrit ; il relève de leur responsabilité pédagogique et philosophique."¹⁹

À la rentrée 2004, devant les difficultés rencontrées par nombre d'enseignants pour approfondir l'ensemble des questions, il a été décidé d'alléger le programme et d'assouplir son application : le nombre de notions à traiter dans l'année étant réduit à quatre, certaines notions étant "obligatoires", d'autres optionnelles (voir en annexe IV le programme en vigueur en 2005-2006).

Une épreuve finale, qui peut prendre la forme d'une soutenance à partir d'un carnet de bord (des notes prises par les élèves) est recommandée ; elle détermine l'attribution en fin d'année scolaire d'un certificat d'enseignement de la philosophie.

Un **cahier des charges** précise désormais toutes ces conditions ; il est envoyé en début d'année à tous les chefs d'établissement, à qui il est suggéré d'intégrer l'enseignement de la philosophie au projet d'établissement (voir en annexe II).

2.2 Un champ d'expérience évolutif

Le nombre d'établissements impliqués est passé de trois en 2000-2001 à vingt-deux en 2003-2004, représentant 60% des LP de l'académie, pour décroître ensuite : dix-sept en 2004-2005, quinze en 2005-2006 et sans doute seulement neuf en 2006-2007.

Les quatre départements de l'académie ont tous été concernés, les établissements de la Marne étant toujours les plus nombreux.²⁰

¹⁹ F. Foreaux, IA-IPR de philosophie dans l'académie de Reims

²⁰ Ainsi, en 2004-5, les 17 établissements se répartissaient de la manière suivante : Ardennes : 3 LP ; Aube : 3 LP ; Marne : 8 LP ; Haute Marne : 3.

L'augmentation très sensible de 2003-04 s'explique par la forte demande émanant des LP après qu'un appel d'offres ait été lancé, et par la décision fermement exprimée par le recteur de l'époque de répondre favorablement à celles-ci. Son successeur a, dès son arrivée, souhaité prolonger et encourager cette action, inscrite comme chantier prioritaire dans le projet académique d'actions pédagogiques 2003-2006.

Une double contrainte : économie de moyens (une dotation horaire plafonnée à 100 heures) et nécessité de conserver un volant suffisant de professeurs remplaçants (afin d'éviter de recourir à des contractuels pour assurer, dans de bonnes conditions, les suppléances des professeurs absents), explique le recul des années 2004-2005 et 2005-2006 malgré le souhait exprimé par les équipes pédagogiques de poursuivre ce qu'elles avaient commencé et la demande de nouveaux établissements. Pour la rentrée 2006, c'est principalement la diminution du nombre de TZR de philosophie dans l'académie qui va conduire à diminuer environ de moitié le dispositif qu'il nous a été donné d'observer, ce qui montre bien la difficulté qu'il y a à faire dépendre des aléas de la gestion du mouvement national des professeurs de philosophie la permanence d'un dispositif, si on le juge prioritaire.

2.3 Un encadrement scientifique et pédagogique de grande qualité

Une des caractéristiques fortes du dispositif de l'académie de Reims, c'est qu'il fait l'objet d'un accompagnement scientifique et qu'il est fermement piloté, au plan pédagogique.

Les bilans réalisés par les enseignants engagés dans le dispositif et par ses responsables administratifs et pédagogiques (le directeur de cabinet du recteur, très impliqué, et l'IA-IPR) fournissent une somme importante de données et des analyses précieuses. En outre, un colloque académique en 2001, une université d'été en 2002 ont permis de nombreux échanges d'expériences et des analyses théoriques. *Un Groupe de formation par la recherche* (GFR : modalité originale de formation des enseignants mise en place par le recteur de l'époque dans huit domaines différents) a été créé durant l'année 2001-2002 et a poursuivi ses travaux jusqu'à la publication, à la fin de l'année 2005, d'une synthèse de ses travaux par le CRDP de Reims²¹.

Ce groupe, constitué des acteurs institutionnels déjà cités, d'enseignants de philosophie, mais aussi d'autres disciplines, de chefs d'établissements, d'un IEN-ET de lettres, bénéficiait de la collaboration du service *Recherche et développement de l'IUFM* de Reims

²¹ (*Rapport de recherche du GFR "Enseigner la philosophie en lycée professionnel" Collection Etudes et recherches N° 6*).

et du concours du CRDP. Les membres du groupe ayant souhaité être accompagnés par des enseignants-chercheurs, une convention "de formation et de suivi scientifique" a été conclue entre l'IUFM et l'équipe ESCOL de l'université Paris VIII (équipe d'accueil doctorale N° 2306). Deux professeurs des universités en sciences de l'éducation, M. Jean-Yves Rochex et Mme Elisabeth Bautier, ainsi qu'un doctorant, M. Jean-Marie Berriot, ont assuré la formation des enseignants aux méthodes de la recherche et les ont assistés dans le recueil, l'analyse et l'interprétation des données.

Les travaux ont porté tant sur les « modes de faire » entre enseignants et élèves, que sur la relation spécifique au langage, sur l'écrit, sur l'usage des textes philosophiques, sur les effets induits par la pratique en lycée professionnel, sur l'enseignement de la philosophie dans la voie générale et technologique.

Des séquences de cours filmées en classe, des travaux écrits d'élèves, des entretiens avec des enseignants ou avec des élèves ont fourni le matériau et permis d'affiner la méthodologie de la recherche.

Le colloque organisé en mars 2004, une journée d'étude en mai 2005, ont permis de diffuser les premières conclusions de ces travaux et de les soumettre au débat.

Comme l'atteste le rapport du GFR (groupe de formation par la recherche) récemment publié, les travaux ont été fructueux et méritent d'être largement diffusés, non seulement en tant que témoignages ou comptes rendus du travail accompli dans l'académie de Reims, mais comme d'authentiques travaux de recherche, dont les conclusions dépassent le cadre du dispositif rémois.

Tout au plus peut-on regretter que le groupe pluri-catégoriel initialement constitué ait peu à peu laissé la place à un groupe composé exclusivement d'enseignants de philosophie et d'enseignants-chercheurs et que l'association de l'IUFM aux travaux n'ait pu conduire à impliquer des professeurs stagiaires qui auraient trouvé là un complément de formation des plus pertinents. Mais, depuis la fermeture du département de philosophie à l'IUFM de REIMS, il y a dix ans, l'académie n'accueille plus de stagiaires dans cette discipline. On a sans doute ainsi manqué une occasion d'inventer un module de formation initiale des futurs professeurs de philosophie dont l'intérêt aurait dépassé le cadre d'une hypothétique intervention en lycée professionnel.

Quant à l'accompagnement pédagogique, il a été constant. Tous les enseignants impliqués dans le dispositif ont reçu, et à plusieurs reprises, une visite de l'IA-IPR qui a, chaque fois, donné lieu à un rapport de visite. Un professeur chargé de mission, lui-même participant à l'enseignement de philosophie en lycée professionnel, l'assiste dans ce suivi et se rend

également dans les classes. L'IA-IPR entretient une relation constante avec les chefs d'établissement et veille notamment au respect du cahier des charges ; il réunit, au moins une fois par an, l'ensemble des enseignants impliqués pour un bilan, un échange d'expériences et un recadrage pédagogique²². L'inspection générale participe aux temps forts de cette animation pédagogique.

2.4 Des moyens instables

Le volume des moyens horaires que l'académie de Reims a consacrés à ce dispositif depuis 2000 a beaucoup varié. Il est passé de 12 heures la première année, où trois établissements étaient concernés, à 146 heures en 2003-2004, année où il a connu son plus fort développement dans 22 établissements, pour revenir, en 2005-2006 à 72 heures pour 15 établissements.

Confrontée, pour la rentrée 2006, à une diminution de sa dotation de 137 emplois, dont 20 en lycées professionnels, l'académie est soumise (comme d'ailleurs pour les deux rentrées précédentes) à des choix difficiles : seuls 9 établissements pourront être concernés pour 49,5 heures au total, dont 9 heures supplémentaires / année.

Le déploiement de ce dispositif a, certes, été facilité, les premières années, par la présence dans l'académie de Reims de professeurs de philosophie en surnombre, qui ont pu assurer les remplacements des titulaires intervenant en LP. Même la pondération dont étaient affectées les heures effectuées en LP pouvait être absorbée par ces surnombres. Mais on sait bien que ces personnels surnuméraires n'apportent pas de moyens supplémentaires aux académies et mêmes qu'ils consomment des moyens initialement prévus pour des disciplines non excédentaires ; tout au plus la gestion des remplacements et le développement de projets innovants se trouvent-ils facilités : puisqu'il faut les rémunérer dès lors qu'ils sont affectés dans l'académie, on préfère mobiliser les compétences des personnels en surnombre. La philosophie était une discipline excédentaire en 2005-2006 avec 13,6 ETP de TZR suppléants, soit un potentiel de suppléance de 13,96%, en 2006-2007, elle devient déficitaire avec une réduction à 1,66 ETP de TZR suppléants soit un potentiel de suppléance de 2,05%²³.

À elle seule, la diminution de la dotation horaire académique suffirait à précariser l'enseignement de la philosophie, au moment où, dans d'autres disciplines, tant générales

²² Nous avons pu assister à une telle réunion en janvier 2006.

²³ source : requête R410 sur la base académique, transmis par le secrétariat général ; pour mémoire, le potentiel de suppléance dans une discipline est considéré comme normal à 6%.

que professionnelles, des emplois de titulaires sont supprimés, que des sections professionnelles sont fermées. Quand s'ajoute à cette diminution, celle du nombre des TZR affectés en philosophie, les effets négatifs se cumulent et on comprend que, quelle que soit la détermination de l'autorité académique, un tel dispositif, qu'aucun texte réglementaire ne définit aujourd'hui, soit particulièrement fragilisé.

Compte tenu de l'investissement engagé aussi bien sur le plan éducatif, par les établissements, que pédagogique, par les enseignants, on peut regretter cependant que, faute d'une base réglementaire, les heures d'enseignement de philosophie en LP ne puissent être comptabilisées parmi les besoins de l'académie et que leur maintien dépende, dans une large mesure, de l'imprécision du calibrage du recrutement et du mouvement national des personnels, dont les résultats, de surcroît, sont connus tardivement. C'est toute une dynamique qui se trouve brutalement cassée lorsqu'il faut, au mois de juin, décider de ceux des établissements où l'enseignement de la philosophie devra être interrompu. Et il sera difficile, si les moyens nécessaires sont dégagés, de convaincre les équipes de s'impliquer à nouveau.

Les autres moyens mobilisés par l'académie ne sont guère plus stables mais leur précarité menace moins directement le dispositif lui-même : si la tension sur les crédits de déplacement (une partie des enseignants, affectés dans d'autres établissements accomplissent un trajet relativement long pour se rendre au lycée professionnel) a été très forte au cours des cinq dernières années, elle n'a jamais constitué, semble-t-il, un obstacle majeur au déploiement du dispositif du fait, notamment, de la clarté des positions prises par les recteurs qui se sont succédés. Quant à la formation des enseignants, prise en charge par le *groupe de formation par la recherche* présenté ci-dessus, elle a été financée, pour l'essentiel par des crédits du Fonds social européen (24 600 euros pour les quatre années de fonctionnement du GFR).

Il apparaît donc nécessaire de faire en sorte que le dispositif académique mis en place puisse s'inscrire dans la durée, dès lors que l'on porte sur lui une appréciation positive.

3. Des résultats prometteurs

Le parti courageux d'insérer un enseignement de philosophie dans le cursus du baccalauréat professionnel, qui ne le prévoit pas, ne peut trouver sa légitimité que dans la confirmation de ses apports effectifs à la formation et à l'éducation des élèves qui ont pu en bénéficier. Et il ne suffit certes pas de constater une assiduité maintenue au fil des leçons, malgré la surcharge horaire, une participation soutenue aux travaux demandés, en dépit de l'absence d'enjeu pour l'examen, un intérêt renouvelé, quel que soit l'éloignement culturel réputé être celui d'une majorité d'élèves vis à vis de la discipline philosophique, pour en établir l'utilité.

Le cours de philosophie a-t-il modifié de quelque façon la réussite des élèves à l'examen du baccalauréat ? A-t-il contribué à susciter un nouvel engagement dans l'effort scolaire ? A-t-il été un facteur d'ouverture intellectuelle et culturelle, un levier d'interrogation féconde et d'apprentissage de nouvelles démarches de pensée ? A-t-il contribué à une transformation, dans la durée, perceptible jusque dans l'inscription dans la vie professionnelle ?

Des entretiens très ouverts que nous avons pu conduire avec les élèves dans leur classe, il ressort clairement qu'en majorité, non seulement ils souhaitent le maintien de cet enseignement mais ils en revendiquent, parfois fortement, la présence dans leur cursus. Ils sont nombreux à exprimer le vœu qu'il soit évalué dans le cadre de l'examen, même si certains en redoutent les effets pénalisants. Cependant, le statut particulier de cet enseignement de philosophie, du fait de l'emploi du temps, à travers le profil de l'enseignant, dans la nature des thématiques abordées, amène des postures et des réactions qui se retrouvent assez communément, quelle que soit la classe observée et entendue. Les exigences du travail scolaire, notamment le travail de construction et d'écritures réflexives qu'appelle l'enseignement de philosophie, sont inégalement comprises, acceptées, respectées et demeurent souvent redoutées. Cependant, elles s'ouvrent à d'autres motivations car elles s'inscrivent dans des perspectives à la fois subjectives et sociales.

*"Ils requièrent [...] ce que nous avons appelé travail de reconfiguration, de secondarisation de l'expérience première, ordinaire, du monde, de ses usages langagiers et discursifs, ce que tous les élèves ne sont pas également disposés ni préparés à faire [...] tant par leur socialisation familiale que par leur expérience et leurs cursus scolaires."*²⁴

L'expérience de l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel met l'accent sur des questions qui ne sont visiblement pas spécifiques aux classes de baccalauréat

²⁴ Rapport de recherche du GFR Enseigner la philosophie en LP, sous la direction de Jean-Yves Rochex et Élisabeth Bautier, collection Études et recherches n°6, CRDP de Champagne-Ardenne, 3^{ème} trimestre 2005

professionnel, dont il est d'ailleurs admis qu'elles présentent de fortes disparités. Le contexte permet à l'évidence d'approfondir les interrogations sur les conditions requises pour la mise en œuvre d'un enseignement de philosophie auprès d'élèves qui n'y sont pas préparés compte tenu de leur profil social et scolaire. Et il ne s'agit pas seulement des élèves de la voie technologique, mais plus largement, des élèves dont le profil scolaire ne préparait pas à la poursuite d'études au-delà du lycée. De ce point de vue, l'expérience rémoise apporte un ensemble d'observations, de constats, d'analyses, de réflexions, d'une très grande richesse sur l'enseignement de la philosophie au lycée.

3.1 Des apports déterminants pour les élèves : dans la scolarité, dans la poursuite d'études et au-delà

Sur le bulletin scolaire du premier semestre 2005-2006 de D. Y. élève de terminale baccalauréat professionnel MSMA (maintenance des systèmes mécaniques automatisés) au lycée Les Lombards de Troyes on peut lire l'appréciation suivante en philosophie : *"Des capacités et des résultats corrects à l'écrit mais les efforts sont irréguliers à l'oral" alors que, par ailleurs, d'autres enseignants s'interrogent sur le sens de la présence de cet élève au lycée.*

Il ne s'agit pas de stigmatiser ici tel ou tel enseignement, mais plutôt de souligner que face à un lycéen qui s'éloigne déjà (au sens strict) de l'école (au cours de ce semestre, cet élève a totalisé trente-quatre demi-journées d'absences dont dix-neuf sont injustifiées et son manque de travail est partout déploré) l'appréciation du professeur de philosophie peut contribuer à donner à cet élève, ainsi qu'à sa famille, une autre perception de lui-même.

Les cours de philosophie au lycée professionnel tels que nous avons pu les observer sont des lieux "... où les élèves réfléchissent activement, c'est à dire qu'ils y prennent l'habitude d'accomplir un certain nombre de gestes mentaux propres à [la] discipline, comme : comprendre, questionner, critiquer, problématiser, définir et conceptualiser." pour reprendre précisément la formulation d'un professeur de philosophie intervenant au lycée Joliot-Curie de Reims.

Le premier argument avancé par les élèves dans leur approbation collective, largement dominante, de l'introduction de cet enseignement est celui de l'accès à une sorte de "norme sociale" dont bénéficient les autres bacheliers des séries générales et technologiques (et notamment ceux-ci, souvent perçus comme scolairement plus proches d'eux). Un argument qui se construit, dès lors que la question est posée, non seulement sur une revendication

d'équité mais plus efficacement sans doute sur une perception précise des apports de l'enseignement de philosophie à la poursuite d'études, qu'elle soit immédiate après le baccalauréat ou différée dans la logique de formation tout au long de la vie.

3.1.1 Des acquis incontestables pour les élèves

Une très forte hétérogénéité entre les spécialités

Une constante des observations et analyses de l'enseignement de la philosophie en LP tient dans la perception des importantes disparités qui marquent les différentes spécialités de baccalauréat professionnel se traduisant, au-delà des questions de motivation, par une très forte amplitude dans les aptitudes proprement intellectuelles effectivement mobilisées par les élèves à l'occasion de cet enseignement. De telle sorte qu'il faut se garder de tout jugement qui dans sa généralité se révélerait vain.

Ceci posé, enseignants, inspecteurs, chercheurs se retrouvent dans le constat que l'enseignement de philosophie contribue à modifier indubitablement le rapport au savoir et au langage des élèves concernés, à installer (ou à développer) des attitudes face aux textes, aux concepts, aux autres, à l'exercice personnel de la pensée.

L'apport de connaissances philosophiques et le rapport au savoir

Le premier indice tient dans l'acquisition de connaissances proprement philosophiques : concepts, auteurs, mise en perspective historique et éventuellement contextuelle qu'autorisent les apports de textes sur lesquels les élèves sont appelés à réfléchir. Il s'agit le plus souvent d'extraits de textes courts, denses, parfois "préparés" par le professeur (sélections, soulignements des mots clés, définitions de vocabulaire, questions d'approche du texte, etc.) à la lecture desquels les élèves "rencontrent" Platon, Bergson, Descartes, Rousseau, Marx, Freud, Bataille, Lévi-Strauss, Thoreau, etc.

Dans les cahiers des élèves, il est fréquent de trouver des repères comme celui-ci : *"L'auteur du texte est l'inventeur de la psychanalyse, une technique pour comprendre et guérir les troubles mentaux dont souffrent les gens. (Exemples : névroses, psychoses)"*²⁵

²⁵ Lu dans le cahier de Christian T. élève de terminale bac pro MSMA, LP Les Lombards, Troyes

Des "rencontres" ardues, qui tiennent à la densité des écrits, inhabituelle pour les élèves, aux difficultés soulevées par leur interprétation qui requiert non seulement de comprendre les formes d'écriture et les cheminements argumentatifs de l'auteur, mais aussi d'en avoir une lecture instruite, impliquant une certaine familiarité du corpus philosophique. Dans ces conditions, le rôle du professeur est, bien entendu, déterminant : il se tient à juste distance entre explication, reformulation, comparaison, accompagnement dans le raisonnement, sans remettre en question la dynamique réflexive que le texte est censé susciter.

Dans cette classe de terminale bac pro "Ouvrages du bâtiment" Mme M. professeure de philosophie a choisi, pour la première fois en quatre d'années d'enseignement en baccalauréat professionnel, d'aborder le programme par l'étude d'une œuvre. Car, dit-elle, "...certains auteurs sont plus fondateurs que d'autres...". Malgré l'obstacle de la langue (ou peut-être même, grâce à lui), les élèves se sentent engagés dans un projet de pleine maturité intellectuelle : l'étude des passages essentiels du Discours de la méthode.

Il ne s'agit plus de prélèvements juxtaposés, dans différents genres, époques, écoles de pensées, mais, comme le soulignera l'IA-IPR de philosophie dans son rapport de visite, "de rendre accessible aux élèves le texte d'un auteur difficile comme Descartes [...] et de les rendre sensibles à son enjeu..."

Dans cette salle de classe, à petit effectif (14 élèves présents) nous avons assisté à une leçon de philosophie au cours de laquelle, par le dialogue contrôlé, par les reformulations intermédiaires, par l'extrême attention du professeur, les élèves "ont prouvé qu'ils étaient capables de s'élever à un niveau remarquable de réflexion".

Certains thèmes résonnent fortement auprès des élèves du fait de leur ancrage sociologique et, dans la classe, pour certains d'entre eux, les conflits de valeurs et "d'habitus", de représentations "... lesquels peuvent se manifester ouvertement ou souterrainement..."²⁶ font visiblement obstacle au décentrement nécessaire.

Pendant, dans la durée, le déplacement dont le cours de philosophie a pu être le déclencheur s'opère.

Comme a pu l'écrire dans l'un de ses bilans annuels, Monsieur P. professeur de philosophie enseignant au LP Les Lombards de Troyes, "... dans l'extrême tension et le découragement et peut-être à la faveur du loisir ou de la « scholé » dont jouit cet enseignement, du « philosophique » advient, et de qualité égale à celle des classes d'enseignement général [...] Il est frappant que ces laps de participation semblent surgir d'autant plus souvent que les élèves sont immédiatement placés devant un conflit somme toute assez abstrait de « compétence universelle », sans qu'il soit davantage besoin de passer par les sables mouvants de leur « vécu » ou de leurs besoins".

²⁶ Entre enseignants et élèves : modes de faire, tensions et contradictions, Rapport du GFR déjà cité.

Un réinvestissement sur l'écrit dans le travail scolaire

Si certaines des pratiques de l'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel ont effectivement permis, "*de valider l'idée que les élèves de LP ne sont pas des inadaptés*"²⁷, la plupart des observateurs citent d'abord l'obstacle majeur que constitue l'insuffisante maîtrise de l'écrit²⁸

Une grande variété de modes de mémorisation et de restitution est sollicitée en cours de philosophie : prises de notes contrôlées, reformulations orales, courtes synthèses élaborées en commun, exposés, réponse écrite à une question, étude d'un extrait de texte guidée par des questions²⁹, initiation à la dissertation, etc.

L'exercice de la prise de notes est un premier effort, car il s'agit de "*...rester en prise avec ce qui se dit et effectuer un premier travail de réflexion en sélectionnant tel ou tel propos voire en le reformulant.*"³⁰

Les élèves de baccalauréat professionnel sont habituellement peu mobilisés dans la pratique de l'écrit, en particulier dans les séries de la production. Fréquemment, ils ne savent pas (ou ne savent plus) prendre des notes.

Certains professeurs prennent le parti d'apporter des synthèses rédigées par eux-mêmes à propos des échanges dans la classe. D'autres dictent des synthèses, ce qui peut ralentir le cours, d'autant plus si cette pratique devient un exercice qui installe une rupture dans la concentration. D'autres encore ont renoncé à cela et constatent "*... [qu']un changement de posture s'est produit. Ce qui m'encourage à penser qu'on peut attendre de véritables déplacements chez l'élève sans passer par le maniérisme pédagogique qui, à force de tout vouloir cadrer, mâcher, finit par vider le savoir de sa substance. La liberté est un risque.[...] Il faut que les élèves s'essayent à certaines choses et qu'ils trouvent par eux même les moyens pour combler leur déficit.*"³¹

Un nouvel apprentissage pour aborder une préparation à la dissertation

L'écrit d'évaluation, qu'il soit devoir en classe ou à la maison, constitue le second rendez-vous d'appréciation des apports de l'enseignement de philosophie. Il est une préoccupation dominante des enseignants qui sollicitent tous, de manière variable en intensité et en attente, des productions écrites de leurs élèves : "*Permettre à des*

²⁷ Entretien avec le proviseur du LP Arago de Reims.

²⁸ cf. infra

²⁹ A l'instar du 3^{ème} sujet de l'épreuve de philosophie au baccalauréat technologique

³⁰ Selon le témoignage de Mr L. professeur de philosophie au lycée Libergier de Reims

³¹ *Ibid.*

élèves de se prendre au jeu du travail de l'écrit n'a pour le moins pas été sans effet [...] il apparaît que l'accès, grâce au travail en philosophie et de philosophie, à de nouveaux usages langagiers et aux nouveaux modes de pensée qui leur sont liés, est le passage peu contournable pour une plus grande ambition."³²

Il est vrai que la plupart des élèves de baccalauréat professionnel n'ont pas été "familiarisés aux mobilisations nécessaires au travail écrit scolaire en tant que travail de pensée."³³ Il est vrai qu'ils ont été plutôt mis en présence de "techniques de compréhension réduites à des repérages ou à une compréhension globale [...] [qui] laissent le plus souvent de côté le travail d'élaboration de l'auteur, le rapport entre les formes linguistiques et langagières et les significations construites."³⁴

Comme l'écrit A. Marchal, professeur de philosophie³⁵, "on pourrait admettre qu'un travail philosophique a été accompli dans un cours lorsqu'une distance a été opérée par l'élève entre une parole immédiate et réactive « moi je » et une parole réflexive et médiate."

Sur ce plan, les observations réalisées et les témoignages recueillis donnent des indices d'une très grande acuité sur la question capitale du passage à (par) l'écrit. Les travaux du GRF rémois et beaucoup de comptes rendus (par exemple ceux de l'Académie de Créteil) qui ont approfondi la question de cette relation toujours difficile et parfois impossible à l'écrit soulignent le caractère souvent paradoxal des situations observées : les élèves qui, par leur passé scolaire ou leur milieu familial, devraient être le plus à l'aise sont souvent ceux qui refusent obstinément le passage à l'écrit, peut être pour ne pas réveiller le regret d'une autre orientation scolaire.

Les enseignants sont d'abord attentifs à l'histoire scolaire de leurs élèves pour lesquels, comme le dit l'un d'entre eux : "... on a renoncé à leur faire faire une dissertation, donc ils en sont exclus ! Ils n'osent pas ! Ils faut les amener, progressivement, à un écrit de questionnement"³⁶. Et certains professeurs passent à l'acte : "Nous avons travaillé un texte de Russel, un texte avec des questions, un travail très guidé. Tous ont rendu le travail demandé : des copies de qualité, sérieux, consistant, mieux que dans les séries techno !" ³⁷ Ce même professeur a commencé une forme d'initiation à la dissertation. Le sujet : « Naît-on libre ou le devient-on ? » est proposé aux élèves, accompagné de questions qui constituent une grille d'analyse

³² Usages différenciés du langage, productions scolaires et travail philosophique, chap. 3, E. Bautier, équipe Escol, Rapport de recherche du GFR, collection Études et recherches n°6, CRDP Reims, 2005

³³ *ibid.*.

³⁴ *ibid.*

³⁵ *ibid.*

³⁶ Monsieur K. enseignant la philosophie au LP Europe de Reims

³⁷ Madame B. enseignant la philosophie au LP Godard Roger à Epernay

et guident la réflexion et le travail de rédaction. Comme le soulignera l'IA-IPR : "*Le résultat obtenu confirme la pertinence de la méthode, qui peut servir de modèle.*"³⁸

Certains professeurs constatent une grande difficulté à obtenir des progrès à l'écrit et dans le même temps recherchent les bonnes démarches, identifient l'origine des inhibitions et des verrous, expérimentent : "*Le rapport à l'écrit de ces élèves n'est peut-être pas autant négatif qu'on le dit, si le correcteur ne focalise pas d'abord sur leurs maladresses syntaxiques et grammaticales.*"³⁹

3.1.2 Des effets induits sur les autres composantes de la formation et la poursuite d'études

Des liens avec les autres composantes de la formation qui vont rarement jusqu'à la collaboration institutionnelle

Dans la salle des professeurs du LP, le professeur de philosophie est d'abord perçu comme une "curiosité", accueilli, courtoisement certes, mais avec une certaine distance vis à vis de celle (ou de celui) qui vient d'un autre univers scolaire. Assez rapidement, les choses évoluent : soit vers une fermeture polie et définitive (le cas le plus rare), soit vers la manifestation d'un intérêt plus ou moins marqué qui va de l'échange sur les motivations, les activités en classe, la perception des élèves jusqu'aux manifestations très concrètes d'une collaboration organisée, harmonieuse et productive.

Dans aucun des établissements visités, nous n'avons rencontré d'association effective des professeurs de philosophie au dispositif transversal propre aux bacheliers professionnels que sont les PPCP (projets pluridisciplinaires à caractère professionnel⁴⁰). La plupart du temps, ce dispositif n'est pas connu du professeur de philosophie. Quant aux professeurs de lycée professionnel, ils estiment souvent, à tort, que l'expression "à caractère professionnel" exclut la participation de la philosophie, comme si les enseignements généraux ne pouvaient pas contribuer à la conception ou à la réalisation d'un projet professionnel.

Cela ne veut pas dire que les collaborations et démarches conjointes n'existent pas, bien au contraire.

³⁸ Rapport de visite du 31 janvier 2006 au LP Godard Roger d'Eprenay, rédigé par Mr Foreaux IA-IPR.

³⁹ *ibid.*

⁴⁰ Circulaire n°2000-094 (BOEN du 29 juin 2000) et Circulaire N°2001-172 (BOEN du 13 septembre 2001).

Une proximité naturelle avec l'enseignement général

D'une manière générale, les professeurs des autres enseignements généraux ou professionnels ont une perception positive, voire très positive, de l'enseignement de philosophie. Certains enseignements "généraux" s'inscrivent dans une proximité "naturelle" plus proche : c'est tout particulièrement le cas en français, en histoire-géographie et en ECJS. Les professeurs de ces disciplines disent constater fréquemment les signes d'une évolution très favorable des aptitudes des élèves : *"J'ai plus ressenti l'aspect « culture », je suis mieux comprise : des mots sont devenus des concepts, on sent que ça a été travaillé, discuté. On a atteint une autre dimension."*⁴¹

En français, les rapprochements peuvent être plus importants : on retrouve les effets de synergie à la fois sur les aspects méthodologiques comme le travail sur les textes argumentatifs, surtout à l'oral, mais aussi sur les contenus, par exemple l'étude de *Don Juan* a pu être introduite plus précocement en terminale et davantage approfondie, après un apport du professeur de philosophie sur le thème de *la liberté*. Dans cet autre établissement, le professeur de philosophie est intervenu dans le cours de français afin de commenter un passage de V. Jankélévitch sur le *pardon* alors que les élèves étudiaient Primo Levi.

Des ouvertures prometteuses mais encore rares vers l'enseignement professionnel

Parce que la distance est plus grande, parce que les professeurs de philosophie commencent seulement à arriver dans l'univers de l'enseignement professionnel, notamment au travers des visites de stage lors des périodes de formation en milieu professionnel, les exemples de collaboration avec les enseignants des disciplines professionnelles sont plus rares. Ils se développent cependant dans le double cadre de la préparation de certaines épreuves du baccalauréat et dans les effets induits sur le comportement ou les aptitudes des élèves.

C'est le cas par exemple en baccalauréat professionnel "Ventes", où le professeur peut constater que les élèves se sentent "valorisés", plus à l'aise à l'oral, plus "agiles" dans la mobilisation et la manipulation de l'argumentaire.

En "Secrétariat", le professeur relève que l'enseignement de philosophie apporte *"de l'aisance à l'oral, de la qualité dans l'argumentation, beaucoup d'apport pour le*

⁴¹ Entretien avec Mme L., professeur de lettres-histoire au LP Arago, Reims le 27/02/2006.

dossier professionnel", à la soutenance duquel, le professeur de philosophie est parfois associé.

Dans les sections du domaine de la production, la collaboration peut se développer sur le terrain conceptuel de l'étude de méthodes déductives, de la démarche scientifique mais aussi sur des points de contenu (ex. étude de la loi de Descartes en optique et apport de références sur Descartes).

L'impact de l'enseignement de la philosophie dans la poursuite d'études ou la vie active

Les effets des apports intellectuels et méthodologiques de l'enseignement de philosophie trouvent des échos positifs auprès de ceux des bacheliers qui ont poursuivi leurs études en BTS. Selon les étudiants, il leur donne de l'assurance car ils se sentent "comme les autres" (sic), c'est à dire avec les mêmes moyens que les bacheliers technologiques ou généraux, présents en BTS.

Les enseignants (non philosophes) estiment que l'enseignement de philosophie contribue à améliorer la qualité des prestations orales, de l'argumentation, y compris dans les dossiers professionnels qui font l'objet d'une soutenance. "*À cet égard, la culture du débat argumenté [...] est semble-t-il une des nouveautés – et non des moindres – qu'introduit le cours de philosophie dans l'horizon d'un grand nombre de ces élèves.*"⁴² Mais c'est surtout dans les épreuves écrites du BTS, en français ou dans les disciplines comportant, pour certaines spécialités, une épreuve à caractère culturel⁴³, avec analyse de textes et développement structuré, que les effets tangibles se font ressentir.

Au delà, il est plus difficile d'effectuer un repérage de l'impact de cet enseignement "après l'école".

Certains anciens élèves évoquent volontiers la personnalité marquante du professeur, d'autres l'ambiance du cours "*un cours sympa, on parlait entre nous... on aurait pu aussi bien être en-dehors de la connaissance (sic)...*". De nombreux élèves et anciens élèves insistent sur le sentiment que la philosophie leur apporte "quelque chose" sur eux-mêmes.

⁴² Déclaration de Mr A. V. professeur de philosophie, enseignant au LP Les Lombards à Troyes

⁴³ C'est notamment le cas de l'épreuve Économie-Droit pour les BTS du secteur des services.

Pour Malika B. titulaire du BTS Force de Vente, après un baccalauréat professionnel Commerce, aujourd'hui chef des ventes dans une grande société de distribution de produits cosmétiques, la philosophie fut aussi un moyen de "...faire un travail sur soi-même [...] d'apprendre à réfléchir, à s'observer et à s'analyser, bref à mieux se comprendre soi-même. Pour moi, cela m'a souvent aidée à m'imposer parce que l'on est capable de penser, de raisonner, mais aussi de ne pas passer pour une ignorante lorsqu'il est question de tel ou tel auteur ou citation."⁴⁴

Un atout indéniable pour la nouvelle épreuve "Culture générale et expression" du BTS

Les bacheliers professionnels sont de plus en plus nombreux à poursuivre leurs études. En particulier en BTS où ils représentent aujourd'hui **plus de 12%** des bacheliers qui se présentent à cet examen (près de 20 000 élèves). Un signal d'encouragement a par ailleurs été donné, tout récemment, par l'admission "de droit" en BTS des bacheliers professionnels ayant obtenu une mention *Bien* ou *Très bien* à l'examen⁴⁵.

L'examen du BTS comporte une épreuve de français, dotée d'un coefficient important qui vient de faire l'objet d'une rénovation profonde à compter de la session 2007⁴⁶ et dont la dénomination est désormais « **Culture générale et expression** ».

Dans les arguments de la rénovation de cette épreuve, on trouve la difficulté d'une évaluation pertinente des acquis d'étudiants issus d'une grande diversité d'origines scolaires et inscrits dans des cursus professionnels très variés, mais aussi **les constats relatifs aux manques de références culturelles et de lectures minimales qui permettraient de mettre à distance les documents proposés dans les sujets, pour les apprécier de façon comparative et un peu critique.**⁴⁷

Le nouveau projet entend que la culture générale " ... est développée par la lecture de tout type de textes et de documents (presse, essais, œuvres littéraires, documents iconographiques, films) en relation avec les questions d'actualité rencontrées dans les médias, les productions artistiques, les lieux de débat."

⁴⁴ Entretien conduit au LP Europe de Reims avec des anciens élèves de baccalauréat professionnel ayant suivi un enseignement de philosophie.

⁴⁵ Circulaire de préparation de la rentrée 2006 - CIRCULAIRE N°2006-051 DU 27-3-2006 (NOR : [MENE0600903C](#)) BO n° 13 du 31 mars 2006.

⁴⁶ ARRÊTÉ DU 17-1-2005, JO DU 28-1-2005, MEN DES A8 – publié au BOEN n°7 du 17 février 2005

⁴⁷ Enseignement de Culture générale et expression en sections de techniciens supérieurs, compte rendu des réunions interacadémiques 2005-2006, sous la présidence de Anne ARMAND, IGEN, Direction de l'enseignement scolaire, bureau du contenu des enseignements

En première année, le choix des thèmes de réflexion, des textes et documents d'étude est laissé à l'initiative du professeur qui s'inspire des principes suivants :

- créer une culture commune chez des étudiants arrivant d'horizons scolaires variés ;
- développer la curiosité des étudiants dans le sens d'une culture générale ouverte sur les problèmes du monde contemporain (questions de société, de politique, d'éthique, d'esthétique) ;
- développer le sens de la réflexion (précision des informations et des arguments, respect de la pensée d'autrui, formation à l'expression d'un jugement personnel) en proposant des textes et documents de qualité en accord avec les compétences de lecture du public concerné.

En deuxième année, deux thèmes seront étudiés qui feront l'objet d'une publication nationale au BOEN.

Un exemple de thème : "La fête dans ses dimensions collectives", montre qu'il s'agit d'une présentation assortie d'une problématique et d'indications bibliographiques portant sur des œuvres littéraires (V. Hugo, Céline, Rousseau), des essais (Freud, R. Girard, Bakhtine sur Rabelais), des films et documents iconographiques.

On retrouve ici un écho tout particulier au travail qui s'accomplit aujourd'hui dans l'enseignement de philosophie au LP, tant dans ses démarches que dans ses orientations.

3.2 Une ouverture culturelle irremplaçable

Le professeur de philosophie introduit dans la classe des objets de pensée que les élèves du lycée professionnel n'ont jamais rencontrés ou qu'ils ne chercheraient pas à connaître par eux-mêmes. Ces supports, qui ne sont pas nécessairement des objets "philosophiques" mais sont utilisés comme points d'appui - c'est le cas en particulier de l'invocation d'œuvres d'art - apportent aux élèves non seulement des références culturelles inédites pour eux, mais aussi, voire surtout, des clés pour en appréhender toutes les dimensions et pas seulement perceptuelles.

Nous avons été frappés par la réaction de la classe pendant ce cours au lycée des Lombards au cours duquel le professeur introduit la reproduction d'une œuvre de J. Dubuffet (Houle du virtuel) qui suggère l'idée d'une communauté humaine où chacun aurait librement trouvé sa place.

La richesse et la finesse des réactions et des représentations énoncées par les élèves, très habilement canalisées et reformulées par le professeur, prouvaient, non seulement l'opportunité de ce détour pédagogique, mais aussi la pertinence de la sollicitation face à une œuvre qualifiée d'abstraite.

Au-delà des connaissances proprement philosophiques, les professeurs de philosophie apportent dans leur classe des références culturelles autour des thèmes du programme, qu'il s'agisse par exemple du domaine scientifique avec lequel certains élèves ont rompu totalement depuis le collège ou encore du domaine artistique (un champ culturel dont certains élèves ont pu être tenus toujours éloignés).

Les élèves évoquent volontiers ces "rencontres" surtout lorsqu'elles ont été prolongées par une sortie⁴⁸, organisée et encadrée conjointement par le professeur de philosophie, de maths-sciences, de lettres-histoire, etc.

Parfois, c'est la rencontre de la personne elle-même de l'enseignant de philosophie qui est une source d'enrichissement revendiquée par les élèves : un autre "style", un autre rapport au langage et à la démarche scolaire, une autre relation au savoir et à la façon de l'appréhender.

Dans cette classe de onze élèves en baccalauréat professionnel secrétariat, sur le thème du langage et de l'expression, le professeur installe un climat particulièrement propice au dialogue, où la parole de chacun (de chacune, il s'agit surtout de jeunes filles) devient une parole d'autorité, par sa pertinence et sa légitimité, plus que d'empathie, il s'agit d'attention et de facilitation. Le professeur dit souvent "je propose..." ou "je me permets de proposer le mot...", "êtes-vous d'accord ?". Le professeur dirige mais accompagne la réflexion commune, paraît ne pas imposer son point de vue et dans le même temps donne à voir le cheminement de sa propre réflexion, de son raisonnement.

Dans l'entretien qui suivra, les élèves nous diront comment cette posture est différente de celles que la plupart d'entre elles ont pu connaître dans leur scolarité. Un enseignement où elles retrouvent une forme de "dignité" et de "respect" d'elles-mêmes, dans une démarche d'apprentissage où ce qu'elles savent et ce qu'elles sont ne comptent pas pour rien.

De son côté le professeur nous dira, et nous l'aurons bien senti, combien l'exercice lui demande, combien il est très sollicitant pour lui-même et accessible seulement parce que l'effectif est limité.⁴⁹

Dans le rapport de recherche du GFR, J.Y. Rochex souligne les obstacles qui tiennent à des conflits de valeurs ou d'habitus et qui peuvent contrarier voire empêcher l'ouverture

⁴⁸ Par exemple au musée du Louvres et à la Cité des sciences

⁴⁹ Observations et entretiens dans la classe de Mr B. au LP E. Baudot de Wassy, le 19 janvier 2006.

à certains thèmes comme le travail par exemple : ce qui n'est pas constaté sur d'autres champs comme l'art ou la justice. *"D'où la question de la « bonne distance » à laquelle peuvent se situer (et être situées) les thématiques et notions étudiées pour que les enjeux sociaux et subjectifs, plutôt que de parasiter le travail de pensée, de dialogue et d'écriture, autorisent au contraire les circulations, les reprises et les reconfigurations nécessaires des expériences et connaissances mobilisées."*⁵⁰

3.3 Un possible réinvestissement du cadre scolaire

La présence, dans la salle de classe, des inspecteurs visiteurs⁵¹ modifie bien entendu le comportement des élèves et aussi celui de l'enseignant, l'interaction entre eux (même s'il n'est pas rare, qu'en certains moments, l'intensité de la réflexion commune mobilise tellement les protagonistes au débat, que les observateurs sont de toute évidence oubliés).

La hiérarchie des attitudes dans la classe et le rapport à l'autorité

Il est cependant loisible de retenir de ces observations (soutenues par les témoignages convergents d'autres observateurs, y compris les enseignants et les élèves eux-mêmes) que tous les élèves "n'adhèrent pas", que certains d'entre eux sont "rétifs" et *"qu'ils se considèrent eux-mêmes par résignation, par jeu ou par défi, comme ceux qui ne peuvent pas réfléchir à ces « choses »"*⁵². L'effort que représente l'engagement d'une réflexion dont on n'a pas a priori fixé le terme, paraît à certains élèves, non seulement inutile mais totalement dérisoire⁵³ : "... une démarche d'extra-terrestre...".

Dans certains groupes, les professeurs de philosophie admettent qu'il peut être *"à peu près impossible de mener un travail construit"*. Et cela à cause *"du rejet décidé d'un ou de plusieurs élèves « dominants » qui font obstacle à la volonté de travail de tous les autres"*. Il s'agit de l'instauration dans le groupe d'une certaine forme de hiérarchie qui tend à discréditer les comportements jugés trop "collaboratifs" ou pire encore, la participation au débat avec d'autres arguments que ceux qu'inspirent la culture commune et l'exposition au qualificatif péjoratif "d'intello". Cette question, tous les enseignants en conviennent, n'est pas spécifique à la philosophie.

⁵⁰ *ibid.*

⁵¹ Ainsi que du Recteur d'académie, comme cela a pu être le cas au LP Armand Malaise de Charleville.

⁵² Selon le témoignage de Mr L. professeur de philosophie au lycée Libergier de Reims

⁵³ Voir, *infra* § 3.2.

Cette pression est sensible dans les classes de baccalauréat professionnel, même si elle ne leur est pas propre, où il vaut mieux éviter d'apparaître comme un élève sérieux, notamment dans les disciplines d'enseignement général. Ainsi, comme l'analyse assez finement un professeur de philosophie⁵⁴, *"on attend du professeur qu'il « fasse la loi » [...] Il devient alors assez délicat d'inquiéter le groupe en lui apprenant que personne ne fait sa loi, ni la loi, ou encore que l'institution n'impose pas que le professeur ait le dernier mot. [...] Certes, convient-il d'ajouter qu'en matière d'assise de l'autorité, l'intégration du professeur de philosophie à l'équipe pédagogique de la classe paraît décisive, car ces équipes sont bien plus soudées qu'en lycée général ou technique".*⁵⁵

Le travail personnel en dehors de la classe

Le travail personnel, la lecture hors la classe sont très rares. Ceci tient à plusieurs facteurs que les élèves eux-mêmes identifient assez précisément.

L'emploi du temps tout d'abord, qui assure aux élèves une présence en classe de plus de 30 heures hebdomadaires auxquelles il convient d'ajouter l'horaire de philosophie⁵⁶, tandis que pendant les périodes de formation en entreprise, c'est l'horaire normal de travail de celle-ci auquel l'élève est astreint. Dans ces conditions, l'essentiel du travail est assuré en classe ou en atelier et la prescription de devoirs à la maison fort rare : la philosophie saurait-elle déroger ?

La pratique de la lecture est peu familière, du moins, le genre de lectures qui "ne racontent" rien. Cependant, certains élèves disent leur intérêt pour la pensée des auteurs : parfois il peut s'agir d'étonnement, de révélation face à ce qu'ils ressentent comme une hardiesse qui bouleverse leurs propres opinions et introduit le doute en ce qu'ils pensaient comme étant établi. Certains professeurs donnent des textes à lire dans le prolongement du cours et constatent que les élèves, en retour, n'en parlent que très peu. *"Leur timidité à en parler (hypothèse) tient à l'écart qu'ils mesurent entre ce qu'ils m'entendent dire ou en dire et ce qu'ils ont pu comprendre : j'y vois là une certaine pudeur et une grande résignation. Les élèves ont peur du ridicule... on les a si souvent niés."*⁵⁷

La capacité du professeur à percevoir ces réserves, à les comprendre et à les dépasser est un facteur de forte motivation.

⁵⁴ Mr P. professeur de philosophie, enseignant au LP Les Lombards à Troyes

⁵⁵ Selon Mr P. professeur de philosophie, enseignant au lycée Les Lombards à Troyes.

⁵⁶ L'IA-IPR de philosophie de l'académie de Reims, raconte volontiers que lors de ses premières rencontres avec les classes afin de présenter le projet aux élèves : "L'accueil n'est pas glacial, mais la proposition ne soulève pas un enthousiasme fou... Je me rappelle encore la réaction de l'un d'entre eux qui nous déclara qu'il n'avait rien contre la philosophie, matière qu'il ne connaissait d'ailleurs pas et sur laquelle il ne se permettrait pas de porter un jugement, mais que la mesure risquait, à son avis, de mettre à mal la loi des 35 heures et qu'elle était, partant, à la limite de la légalité."

⁵⁷ Mr X. professeur de philosophie, enseignant au LP Joliot-Curie.

Dans la confrontation à la pression collective, parfois imposée au groupe ou à la classe par des élèves dominants, le détour par l'écrit peut devenir un mode d'expression privilégié par rapport à l'expression orale dans la classe. *"L'écrit en un sens, semble les rassurer, ce qu'ils écrivent reste privé, à l'abri notamment des quolibets. Ce qu'ils peuvent penser, croire, ne regarderait qu'eux et n'aurait pas à être exprimé ; on est en deçà de « à chacun sa vérité »*⁵⁸"

C'est notamment le cas lorsque le thème traité est tel que *"la proximité des problèmes sociaux est trop grande, la possibilité d'offrir des outils conceptuels distanciateurs est trop incertaine."*⁵⁹

Les écrits sollicités en dehors de la classe (pour des raisons qui tiennent notamment à l'organisation du temps scolaire, interrompu par les périodes de formation en entreprise), lorsqu'ils sont bien préparés et lorsque leur réalisation est guidée (cf. infra) ouvrent des perspectives à certains élèves qui manifestent de l'intérêt *"...pour la découverte d'un autre univers de savoir et pas seulement d'une autre opinion [...] sensible dans les tentatives parfois réussies d'écrire dans le tissage de son propre discours avec de la restitution possible. [...] cette expérience d'une année a permis à certains de dire et de se dire avec d'autres discours que le discours « ordinaire », et ce malgré les préjugés fréquents concernant l'incapacité des élèves de LP."*⁶⁰

3.4 Une initiative qui appelle reconnaissance et pérennisation

La codification formelle, d'un enseignement de philosophie au lycée professionnel n'entrait pas dans les objectifs de la mission, objectif, au demeurant, hors de notre compétence.

Nous aurons cependant pu observer l'évidence de pratiques d'enseignement qui permettent aux élèves de se former *"...à l'exercice de la pensée réflexivement construite et distanciée du réel immédiat."*⁶¹

Nous aurons entendu des paroles professorales sobres, proférées dans une langue soutenue mais toujours transparente parce qu'éclairée des définitions nécessaires, et vu

⁵⁸ Mr F. P. professeur de philosophie, enseignant au LP Diderot de Romilly/Seine

⁵⁹ Des attentes scolaires aux copies des élèves, et retour chap. 3 2nde partie, A. Marchal, professeur de philosophie, Rapport de recherche du GFR, collection Études et recherches n°6, CRDP Reims, 2005

⁶⁰ Usages différenciés du langage, productions scolaires et travail philosophique, chap. 3, E. Bautier, équipe Escol, Rapport de recherche du GFR, collection Études et recherches n°6, CRDP Reims, 2005

⁶¹ Rapport de visite dans la classe de Mr V. au LP Les Lombards rédigé par l'IA-IPR, 2 mars 2006.

des élèves prendre des notes avec l'aide et l'appui du professeur qui produit un véritable travail conceptuel et donne à retenir l'essentiel des notions étudiées.

Nous aurons pris acte de projets transdisciplinaires où l'enseignant de philosophie témoigne ainsi de sa volonté et de sa capacité à inscrire entièrement la philosophie dans le cursus des études de la voie professionnelle⁶².

Nous aurons examiné des sujets accompagnés de courts textes et guidés par des questions appropriées, et lu des copies de bonne facture que "beaucoup de professeurs qui enseignent dans la voie technologique aimeraient recevoir de leurs élèves."⁶³

L'engagement volontariste de l'académie de Reims, par sa durée et les effectifs concernés, dépasse le cadre expérimental.

L'orientation déterminée prise ici, à laquelle répond la conviction de la plupart des chefs d'établissements que nous avons pu rencontrer, la mobilisation inspirée, créatrice, mais vigilante et lucide des professeurs de philosophie, fort bien accompagnés par l'inspection, rend légitime un positionnement institutionnel qui assure pérennité et reconnaissance à cette initiative.

⁶² "Ce qui est une condition pour qu'elle soit totalement acceptée et produise tous ses effets.", Rapport de visite du 2 mars 2006, rédigé par l'IA-IPR de Philosophie de l'académie de Reims.

⁶³ Rapport de visite du 31 janvier 2006, rédigé par l'IA-IPR de philosophie de l'académie de Reims.

4. Des conditions pour pérenniser l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel

4.1 Deux conditions fondatrices : l'adhésion des élèves et le maintien d'un haut niveau d'exigence philosophique

Le sentiment que l'on retire des échanges avec élèves et enseignants, c'est que cet enseignement n'a de sens que dans la mesure où il est une affaire *sérieuse*, d'où est exclu tout dilettantisme ; les élèves adhèrent au projet dès lors qu'ils sont directement interrogés par les questions posées en cours. Ils manifestent ainsi une attitude plutôt utilitariste : dans la mesure où ils s'engagent eux-mêmes dans la réflexion, non pas comme dans un exercice scolaire supplémentaire, mais comme dans un travail sur eux-mêmes, auquel répond une exigence sans concession de l'enseignement.

La question du volontariat des élèves

L'une des particularités de l'organisation rémoise, et non la moindre, est que, si le choix des sites et des classes repose bien sur le volontariat des établissements et des enseignants, la mise en place d'un enseignement de philosophie dans telle ou telle terminale professionnelle fait obligation pour tous les élèves de cette classe.

À l'objection de quelques enseignants qui estiment "*qu'il est impossible de faire de la philosophie en LP contre le désir des élèves*"⁶⁴ et que "*la question que soulève ce constat est de savoir ce que, au bout du compte, on gagnerait à institutionnaliser l'enseignement de la philosophie en LP de manière trop rigide*"⁶⁵, il a été répondu que cette même question pourrait tout aussi bien être retournée aux séries technologiques voire aux séries générales.

Ne pas laisser aux élèves la possibilité de suivre ou non l'enseignement de la philosophie au LP, pour lui permettre d'accéder au même statut que l'enseignement de la philosophie dans les deux autres voies, conduit à renoncer à lui donner un statut « d'option facultative » ou à l'organiser sur le modèle, pourtant séduisant à bien des égards, des ateliers de pratique artistique.

⁶⁴ De Mr B. M. professeur de philosophie, enseignant au lycée LP G. Voisin

⁶⁵ *Ibid.*

Les réponses apportées par les élèves des LP concernés de l'académie de Créteil à une enquête d'avril-mai 2002 concernant l'enseignement de la philosophie sont à cet égard éclairantes : 84% d'entre eux estiment que la philosophie a été pour eux "une bonne surprise", 12% "une déception", 21% "une matière comme les autres"⁶⁶. Comme on pouvait d'ailleurs s'y attendre, la représentation qu'ils avaient de la philosophie avant la classe terminale était très sensiblement différente de ce qu'ils ont découvert et ne les aurait pas conduits, pour la plupart, à se porter volontaires.

Nous avons pu constater que ce mode d'organisation n'est nullement un frein à l'engagement des élèves dans la réflexion et le travail philosophique et il est patent que ceux qui se tiennent à l'écart n'auraient en tous cas pas été volontaires dans un dispositif facultatif. Du reste, le taux d'absentéisme en cours de philosophie est tout à fait comparable à celui constaté dans les autres disciplines.

Même parmi les plus motivés, plusieurs élèves nous ont indiqué qu'ignorant tout de la philosophie, ils ne l'auraient certainement pas choisie spontanément. Si l'on fait appel au volontariat des élèves, leur engagement est peut-être plus affirmé, mais, tout le discours sur l'égalité des trois voies et sur l'apport de la philosophie pour les suites d'études perd de sa crédibilité. C'est une autre logique et même une autre politique que celle qui a prévalu dans l'académie de Reims.

Retour sur le contenu de l'enseignement de philosophie

À cet engagement attendu des élèves doit répondre un enseignement exigeant, rigoureux, qui évite les écueils de la confrontation stérile des opinions pour engager un travail d'acquisition de connaissances et d'une culture, mais aussi de conceptualisation et de problématisation.

Et cela constitue une autre condition fondatrice : l'absence de concession faite à la finalité et aux exigences de l'enseignement de la philosophie. Il n'a jamais été question d'inventer un nouvel enseignement de philosophie "pour lycée professionnel". Les recommandations de l'inspection générale ont conduit, compte tenu du faible nombre d'heures disponibles⁶⁷, à retenir un nombre limité de thèmes.

Au-delà, il faut pourtant s'interroger sur la portée de la rupture profonde entre les cadres conceptuels des enseignements professionnels et les thématiques abordées dans les programmes des disciplines dites générales.

⁶⁶ Résultats complets et commentaires de l'enquête dans le N°7 des *Cahiers innover et réussir* pp 59 sqq., déjà cité, 5CRDP Créteil).

⁶⁷ cf. supra

Comme a pu le souligner Bernard Decomps, dans son rapport sur la voie technologique⁶⁸ au ministre de l'Éducation nationale " La culture technologique se retrouve alors isolée comme dans un ghetto. Là où il serait relativement facile d'utiliser les données techniques pour appréhender leur dimension proprement culturelle, on s'y refuse [...] Le programme de mathématiques est resté une fraction du programme des séries générales, le programme de français suit la même inclinaison, idem pour l'histoire, idem, et c'est encore plus grave, pour la philosophie. Il ne s'agit pas de changer l'ambition légitime d'une bonne maîtrise des logiques, des langages, des façons de penser. Il s'agit d'y parvenir en mobilisant tous les éléments susceptibles de concourir au succès et, en particulier, la pédagogie inductive, la construction de la pensée à partir de l'action, la découverte de la logique à partir du concret, la communication à partir du besoin de communiquer sur des sujets que l'on maîtrise."

Pourquoi se refuser à tirer parti du substrat culturel que portent les univers de référence des enseignements professionnels : "[...] *il s'agit de fournir des sujets qui ont du sens pour l'élève, condition première pour lui permettre d'aller plus loin. [...] Même démarche encore, bien que de maniement plus délicat, pour la philosophie, composante incontournable de toute réconciliation de la culture et de la technologie. LEROI-GOURHAN a établi le caractère fondateur de la pensée de toute pratique des techniques, ce que nous pourrions appeler « l'humanisme » de la technologie.*"⁶⁹

La pratique actuelle des enseignants tient compte de la grande difficulté dans laquelle se trouvent la plupart des élèves de lycée professionnel dans leur relation à l'écrit et, plus généralement, dans leur relation au langage, mais nous avons également perçu la réticence et la prudence de certains professeurs face à l'envahissement d'un « pédagogisme » qui remettrait en question certains principes fondateurs de la discipline en renonçant aux exigences de la culture et du savoir.

Comme le note l'IA-IPR de philosophie de l'académie de Reims : "*Les professeurs qui enseignent dans la voie professionnelle reconnaissent tous que les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas de nature différente de celles qu'ils connaissent, de plus en plus, dans leurs classes d'enseignement général et surtout technologique. Elles sont simplement ici grossies, parfois très grossies, la voie professionnelle agissant comme une loupe. Dès lors, ils se trouvent dans l'obligation constante de rechercher quelles médiations ils pourront bien utiliser pour que leurs élèves s'approprient telle ou telle distinction conceptuelle, quels exemples ils pourront bien prendre pour faire comprendre une démonstration et la rendre sensible.*"

⁶⁸ "Une nouvelle ambition pour les séries de Sciences et Technologies", rapport au ministre de l'Éducation nationale, Bernard Decomps, 23 mai 2001.

⁶⁹ *Ibid.*

Ils sont contraints, faute de pouvoir s'appuyer sur des acquis traditionnellement supposés, d'en chercher d'autres, se tournant parfois vers le vécu de leurs élèves ou vers leurs connaissances technologiques. Cette dernière voie, celle qui oriente vers la forme technologique de l'intelligence, parfois explorée, donne des résultats satisfaisants.

Ils sont donc en permanence mis en demeure d'innover et de réfléchir, pour l'approfondir, le lien qui unit la philosophie et sa pédagogie. Ce qui est une tâche hautement philosophique en elle-même."

Si l'introduction d'un enseignement de philosophie en baccalauréat professionnel offre l'occasion "...de retravailler une ou plusieurs définitions concrètes d'une philosophie en train d'être faite dans le geste de s'enseigner ou d'être enseignée"⁷⁰, il reste qu'au lycée professionnel, comme au lycée général, l'enseignement requiert l'apprentissage de connaissances et leur évaluation.

4.2 Des modalités particulières à mettre en œuvre pour stabiliser et officialiser le statut de cet enseignement

Pour dépasser le stade actuel encore marqué, quoi qu'en disent les principaux acteurs, par la précarité, l'absence de reconnaissance mais aussi le dynamisme qui s'attachent habituellement aux dispositifs expérimentaux, même si les principaux acteurs estiment avoir largement dépassé le stade « expérimental », il importe de stabiliser et pérenniser le dispositif en l'intégrant encore mieux dans les pratiques et le contexte institutionnel de la préparation au baccalauréat professionnel.

4.2.1 Mieux articuler l'enseignement de la philosophie au cadre pédagogique du lycée professionnel

Certains professeurs de philosophie se sont portés volontaires pour visiter les élèves lors des périodes de formation en entreprise. Ils ont été intégrés aux équipes pédagogiques qui assurent l'encadrement des élèves et la plupart d'entre eux sont demandeurs de cette implication plus directe encore dans la formation. Le regard du professeur de philosophie sur l'évolution de l'élève dans l'entreprise, la perception par l'entreprise de la présence d'un enseignement de philosophie dans le cursus du

⁷⁰ La philosophie à l'épreuve de l'enseignement professionnel, Actes de l'université d'été, Reims, août 2002 communication de JL Poirier, IGEN

bachelier professionnel, les ouvertures au dialogue que recèlent ces rencontres constituent une source d'enrichissement importante des finalités de la formation.

Le cadre du PPCP (projet pluridisciplinaire à compétences professionnelles) offre un outil souple et efficace pour permettre :

- à l'enseignement de la philosophie de s'articuler aux autres disciplines,
- aux enseignants de collaborer sur des objectifs partagés,
- aux élèves de comprendre que la philosophie n'est pas une discipline éthérée et que les travaux qu'ils mènent avec leur professeur de philosophie peuvent avoir de multiples échos, jusque dans la vie professionnelle.

Les effets de l'enseignement de philosophie, comme la motivation des élèves, s'en trouvent multipliés, surtout si le professeur de philosophie participe à l'évaluation du PPCP.

4.2.2 Construire cet enseignement sur les deux années de préparation au baccalauréat

De l'avis général, l'enseignement de la philosophie en classe terminale de baccalauréat professionnel produirait un effet beaucoup plus sensible et durable si on disposait de plus de temps. Nous l'avons vu, il se réduit souvent à une petite trentaine d'heures, parfois moins, compte tenu notamment du poids incompressible des périodes de formation en entreprise.

Le manque de temps, manifeste, est finalement doublement pénalisant.

D'une part, il accrédite le statut marginal d'un enseignement qui démontre pourtant sa légitimité à participer à la formation des bacheliers professionnels et sa capacité à entrer en interaction avec les autres disciplines. D'autre part, il contraint, à l'excès, l'effort d'acculturation et plus encore l'espace nécessaire aux apprentissages méthodologiques requis par une pratique ordinaire de l'enseignement de philosophie.

Sur l'argument même qu'en lycée professionnel, plus qu'ailleurs, il faut donner du temps au temps ; que l'emploi du temps des élèves ne permet pas d'installer valablement une prescription de travail hors la classe, l'hypothèse de l'introduction de

l'enseignement de philosophie dès la classe de première apparaît comme une solution opportune.

Comme il n'est ni envisageable, ni souhaitable d'y consacrer plus de deux heures par semaine, compte tenu de l'emploi du temps déjà très chargé des élèves, cet enseignement gagnerait à être organisé sur les deux années de préparation au baccalauréat, de telle sorte qu'un volume horaire total de 60 heures puisse être visé.

Une organisation sur deux années permettrait en outre d'apporter une réponse nouvelle à la question du volontariat : l'enseignement pourrait être « obligatoire » en classe de première et « facultatif » en classe de terminale ; le taux de poursuite constituerait d'ailleurs l'évaluation la plus incontestable non pas de l'enseignement lui-même, mais de l'intérêt qu'y trouvent les élèves.

Enfin, pour pallier l'inconvénient des périodes d'interruption (PFE précédant ou suivant des vacances) qui rompent la dynamique pédagogique, un regroupement des heures de philosophie sur certaines périodes de l'année est à étudier, dans la limite des contraintes qui pèsent sur l'organisation des emplois du temps.

4.2.3 Inscrire durablement l'enseignement de la philosophie dans le projet d'établissement

Les chefs d'établissement que nous avons interrogés poursuivent, avec l'introduction d'un enseignement de philosophie en baccalauréat professionnel, des objectifs qui concernent d'abord la recherche de facteurs de changement dans la culture de leur établissement. Ils ont clairement perçu ce que peuvent être les retombées d'un enseignement qui fonde les arguments de la réflexion construite, du débat maîtrisé, de l'ouverture pour une population d'élèves, souvent en perte de repères sociaux.

Or, rien n'est plus grave que l'interruption brutale d'une dynamique qui commence à porter ses fruits dans un établissement : installer une nouvelle discipline aussi éloignée de la culture des lycées professionnels que la philosophie ne se fait pas sans efforts importants de la part de tous les acteurs, et d'abord des équipes de direction. La remise en cause de l'adhésion des enseignants de philosophie, mais aussi des autres disciplines, qui acceptent de modifier leurs emplois du temps, leurs habitudes, qui parfois ont investi du temps et de l'énergie dans des projets communs avec l'enseignant de philosophie.

Mais c'est surtout vis-à-vis des élèves qu'un tel abandon peut produire l'effet le plus désastreux : comment rester crédible lorsqu'on évoque devant les élèves, les enseignants ou les partenaires l'égalité de la voie professionnelle, l'égalité des chances, les atouts pour la poursuite d'études et l'insertion professionnelle ?

Et enfin, comment ne pas décourager les autres établissements qui hésitent encore à s'engager dans cette voie ?

Il importe donc que, lorsqu'un établissement s'engage sur la base d'un projet approuvé par l'autorité académique, l'attribution de moyens et l'organisation arrêtée permettent l'installation d'un dispositif sur une durée d'au moins trois ans. La relance de la contractualisation qui devrait accompagner la mise en œuvre de la LOLF est propice à la formalisation de ce type d'engagements mutuels, corrélés, éventuellement avec un objectif de poursuite d'études post-baccalauréat professionnel inscrit dans le projet annuel de performance académique.

Pour que de tels engagements puissent être tenus, il importe que les moyens horaires qu'une académie y consacre soient eux-mêmes stabilisés, ce qui n'est envisageable que si cet enseignement est « officialisé » et donc intégré dans les calculs qui permettent à la DGESCO de déterminer les dotations académiques.

Une enveloppe de moyens devrait être prédéterminée dès la première phase de préparation de la rentrée et son évolution d'une année sur l'autre suffisamment anticipée pour que le dispositif puisse être ajusté en temps utile.

Il importe aussi que les moyens en personnel ne dépendent pas des aléas de la gestion nationale du recrutement des professeurs de philosophie ou du mouvement interacadémique. Si des affectations en surnombre de professeurs de philosophie viennent faciliter la mise en œuvre du dispositif, cette "aubaine" sera mise à profit, mais il n'est pas possible de bâtir durablement une politique sur un phénomène dont les inspections générales ne cessent de dénoncer les effets pernicioseux et que la DGRH s'efforce de faire disparaître.

C'est donc bien « l'officialisation » de cet enseignement qui est la clé de sa « déprécarisation ».

Donner un cadre réglementaire aux modalités d'évaluation et de certification des compétences acquises par les élèves constitue une des modalités possibles de cette officialisation.

4.2.4 Organiser l'évaluation et la certification des acquis des élèves dans le cadre du baccalauréat professionnel

Parmi les professeurs de philosophie, certains revendiquent, jusqu'au lyrisme, le statut actuel de cet enseignement en lycée professionnel, déconnecté de toute implication dans l'examen terminal, de telle sorte que *"la philosophie, mise à nue, doit convaincre par elle-même ou se retirer. Il s'agirait de convertir cette apparente faiblesse de la philosophie désarmée en force d'éducation à la véritable liberté."*⁷¹

L'une des voies pour y réussir serait *"...d'épurer notre discours de toutes les fioritures rhétoriques et autres connivences culturelles pour nous concentrer sur l'essentiel : l'argument décisif qui peut emporter la conviction et provoque en tout cas la réflexion."*⁷²

Mais la plupart des élèves rencontrés réclament que leurs efforts puissent être valorisés dans le cadre du baccalauréat, même si la crainte se fait jour que la note de philosophie ne fasse « baisser la moyenne ». Beaucoup d'enseignants y sont également favorables. Ils y voient, outre un facteur de motivation des élèves, une façon de donner un cadrage national au dispositif.

L'investissement réalisé dans cet enseignement, tant par les enseignants que par les élèves - dès lors que la question des modalités d'évaluation serait réglée, dans le respect de l'identité de la discipline mais aussi en intégrant les enjeux socio-culturels de cette disposition - appelle certainement un signal en retour sous la forme d'une valorisation dans le cadre du baccalauréat. Il ne s'agit pas de rechercher une distinction qui marquerait le baccalauréat professionnel d'un particularisme dont il n'a pas besoin, mais d'aller jusqu'au bout d'une démarche éducative, inscrite dans le cadre institutionnel, d'une application constante à la progression de l'égalité des chances par l'école.

Entre le risque d'enfermement dans la pression de l'examen que peuvent redouter certains professeurs et l'aspiration légitime à la reconnaissance des acquis d'un enseignement qui apporte autonomie intellectuelle et ouverture culturelle, les instruments de validation de l'enseignement professionnel peuvent trouver à s'appliquer. On songe notamment à l'utilisation du contrôle en cours de formation (CCF) sur des critères permettant une valorisation continue de l'investissement de l'élève tout au long du cycle terminal.

⁷¹ Selon M. C.F. professeur de philosophie enseignant au LP La Croix Cordier à Tinquieux

⁷² *ibid.*

La certification envisagée pourrait être basée sur un dossier thématique élaboré au cours de la scolarité dans le cycle terminal professionnel, permettant à l'élève de rassembler textes étudiés, thèmes abordés, questions, analyses, synthèses. Le dossier visé et noté par le ou les professeurs serait accompagné d'une appréciation.

Une commission académique présidée par un IA-IPR pourrait être constituée dans le but d'étalonner et d'harmoniser la notation du dossier. Ce type d'évaluation serait cohérent avec le parti pris dans l'académie de Reims de ne pas rendre facultatif pour les élèves le cours de philosophie. Pour autant une disposition propre aux "options facultatives" du baccalauréat, particulièrement motivante pour les élèves, pourrait être retenue afin de ne prendre en compte que les points au-dessus de la moyenne.

La fixation d'un cadre réglementaire pour la certification, dans le cadre du baccalauréat, des acquis en philosophie constituera un élément déterminant de l'officialisation de cet enseignement, mais ne suffira pas. Quel que soit le volontarisme du recteur et des chefs d'établissement, en période de restructuration des lycées professionnels et de fortes restrictions budgétaires, cet enseignement ne survivra que si les moyens correspondants sont pris en compte dans le calcul de la dotation académique.

4.2.5 Prendre en compte l'enseignement de la philosophie en LP dans le calcul des moyens alloués à l'académie

Il faut pour cela qu'il sorte de la relative clandestinité dans laquelle il s'est développé afin que l'estimation des moyens horaires nécessaires puisse apparaître dans les documents académiques transmis à l'administration centrale, dans les documents soumis au CTP et aux conseils d'administration des établissements concernés. Il importe pour cela qu'un texte encadre son organisation (sur un an ou sur deux ans), détermine l'horaire annuel et les principales modalités de son fonctionnement, en reprenant par exemple certaines des indications qui figurent dans le cahier des charges formalisé dans l'académie de Reims (voir en annexe II).

Dès lors que l'on est convaincu de la pertinence et de l'utilité de cet enseignement en lycée professionnel, il est nécessaire de permettre qu'il s'organise dans de bonnes conditions.

Quant à l'encadrement pédagogique, il est déjà clairement construit, s'appuyant sur les recommandations de l'inspection générale, sur l'évaluation des dispositifs mis en place dans plusieurs académies et notamment celui de l'académie de Reims, nourri des nombreuses observations et analyses produites par les inspecteurs pédagogiques régionaux et par des travaux de recherche tels que ceux que nous avons décrits.

Il serait bon d'établir une trace du parcours des bacheliers professionnels ayant bénéficié d'un enseignement de philosophie, tant en poursuite d'études qu'en insertion professionnelle. Il appartient aux recteurs d'organiser un suivi systématique spécifique pour cette catégorie de bacheliers.

4.2.6 Préparer les professeurs de philosophie à accomplir une partie de leur service en lycée professionnel.

On l'a vu, l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel demande beaucoup à l'enseignant : il ne peut généralement pas utiliser ses références culturelles habituelles et doit inventer d'autres points d'appui à la réflexion ; il ne peut guère s'appuyer sur les habitudes de travail intellectuel, voire même simplement scolaire, de ses élèves (prise de note spontanée, lecture en dehors des cours, rédaction de notes ou de résumés...) pour soutenir l'apprentissage philosophique. En revanche, une fois les premiers pas franchis, il est souvent confronté, de la part des élèves à une demande très forte d'authenticité, de cohérence, d'implication qui sanctionne impitoyablement les approximations, les faux-fuyants, les réponses rhétoriques. À cette exigence très forte de l'auditoire, ne peut répondre qu'une exigence et une rigueur aussi fortes dans la conduite de l'analyse conceptuelle et de l'argumentation.

C'est dire que le succès de l'entreprise dépend de la capacité de l'enseignant à entrer dans cette forme radicale de la relation pédagogique. L'académie de Reims a pris le parti de ne retenir que des enseignants volontaires, choisis, de surcroît, par l'inspecteur pédagogique régional. C'est, incontestablement, une des raisons du succès de l'entreprise. Mais, dans la perspective d'une extension du dispositif, peut-on se contenter de ce mode de sélection ?

La mission préconise, en tous cas, que des modules de formation initiale et continue des enseignants soient mis en place, notamment par les IUFM, fondés sur l'expérience acquise dans des académies qui, comme celle de Reims, ont été pionnières et sur les travaux de recherche -tels ceux du groupe de formation par la

recherche évoqué ci-dessus- qui peuvent fournir un matériau abondant et de grande qualité pour ce type de formation.

Une telle formation s'imposera dès lors que l'on se placera dans la perspective de l'extension du dispositif.

Elle pourrait même être intégrée à la formation initiale de tous les professeurs stagiaires de philosophie, tant il est vrai que, non seulement, l'enseignement de la philosophie pratiqué en lycée professionnel n'est pas, par nature, différent de celui pratiqué dans la voie technologique ou dans la voie générale, mais qu'il constitue sans doute l'une des formes les plus exigeantes de la relation pédagogique à laquelle un professeur de philosophie puisse être confronté. Si les enseignants rencontrés dans l'académie de Reims nous ont souvent confié que leur approche pédagogique en lycée général et en lycée technologique s'était trouvée modifiée après une année ou deux de pratique en lycée professionnel, on peut imaginer tout le bénéfice qu'un futur enseignant pourra tirer d'un temps de formation en LP, même s'il ne devait jamais, par la suite y enseigner.

On peut ajouter que cet enseignement dispensé à de jeunes adultes, confrontés plus encore que les élèves des LEGT, à la problématique de la professionnalisation et de l'emploi, constitue une assez bonne préparation à un enseignement de la philosophie dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Il n'est pas pertinent, en revanche, de former des enseignants en vue d'une pratique exclusive en LP : de même que l'enseignement en LEGT ne peut que profiter d'une expérience acquise en LP, de même un professeur de philosophie intervenant en lycée professionnel doit conserver un lien fort avec l'enseignement général et technologique, pour éviter que progressivement ne se singularise une forme « d'enseignement de la philosophie pour LP », voire une « philosophie pour lycée professionnel », qui ferait perdre à la démarche l'essentiel de son intérêt et aux enseignants les repères didactiques qui fondent leur identité disciplinaire.

La mission ne préconise donc aucune modification statutaire, dans la mesure où rien dans les statuts actuels des certifiés et des agrégés ne fait obstacle à ce qu'ils exercent en lycée professionnel et où il n'est pas souhaitable qu'un professeur de philosophie effectue la totalité de son service en LP.

CONCLUSION

L'enseignement de philosophie comme contribution à l'égalité des chances

Au terme de cette investigation, il nous apparaît clairement que l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel est de nature à donner aux élèves de cette voie des atouts supplémentaires pour "entrer dans la vie" ou poursuivre leur formation immédiatement après le baccalauréat ou plus tard, après quelques années d'expérience professionnelle.

Quand bien même il se résumerait, pour certains élèves, au sentiment d'avoir été pris au sérieux dans leur capacité à penser et à juger par eux-mêmes, cet acquis mériterait d'être préservé et cultivé. Il témoigne déjà, à lui seul, de la réalité de la volonté d'affirmer l'égalité de dignité des trois voies de l'enseignement secondaire.

Mais, nous l'avons constaté, il peut être bien plus : l'occasion de la découverte d'un rapport différent à l'autre, dans l'écoute et l'argumentation discursive et d'un rapport différent à la vérité, aux valeurs. Au delà de la confrontation d'opinions personnelles, c'est la possibilité d'articuler des concepts, de construire une problématique qui a été découverte. Cet acquis n'est pas seulement scolaire ; il accompagnera et facilitera des prises de responsabilité personnelles et professionnelles, des engagements citoyens.

Enfin, cet enseignement crée l'occasion, peut-être unique pour les élèves du lycée professionnel, de se trouver confrontés à des textes, à des œuvres d'art qui donnent à ressentir, à penser, à comparer, à mettre en perspective, qui stimulent la réflexion. Ils prennent conscience que "ça leur parle" et que "ça parle d'eux", que cet accès à la culture ne leur est pas interdit, n'est pas réservé à d'autres.

Il ne fait donc pas de doute pour les rédacteurs de ce rapport que l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel, tel qu'ils ont pu l'examiner en fonctionnement dans l'académie de Reims, a fait la preuve de son opportunité et de sa faisabilité. **Ils estiment que les avantages éducatifs, mais aussi culturels et sociaux, l'emportent très largement sur les coûts collectifs, au bénéfice des élèves parmi les plus démunis et, qu'à ce titre, son développement doit être encouragé.**

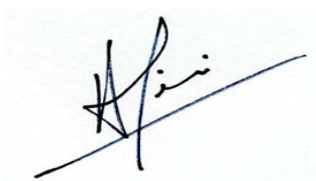
Mais sous quelle forme ? À quelle échelle ? Selon quel rythme ?

Au-delà de l'exigence philosophique et des nécessaires adaptations pédagogiques, les rapporteurs estiment que l'enseignement de la philosophie n'apportera vraiment sa contribution à l'égalité des chances que s'il est organisé sur les deux années de préparation au baccalauréat professionnel, davantage articulé aux autres enseignements du lycée professionnel et valorisé dans le cadre du baccalauréat, par le moyen du contrôle en cours de formation. Mais il ne pourra être pérennisé que s'il est cadré par un texte réglementaire qui définira les conditions de son organisation et les moyens qui lui sont nécessaires. Un tel cadrage, qui laisserait au recteur le soin de décider de l'implantation de cet enseignement optionnel, dès lors qu'un établissement volontaire serait décidé à l'inscrire dans son projet pédagogique, permettrait un développement progressif de l'offre dans les académies prêtes à s'engager dans cette voie.

Ce n'est qu'au terme d'une période de quelques années de fonctionnement dans un tel cadre, accompagné par un suivi attentif du devenir des élèves ayant bénéficié de cet enseignement, que la décision de sa généralisation pourra être envisagée.

Sans même évoquer la question des moyens financiers et humains, la tenter aujourd'hui susciterait l'hostilité des enseignants des disciplines tant professionnelles que générales, éloignés de cette expérience, qui verraient d'abord une tension supplémentaire sur un horaire chargé, au détriment de leur discipline. Ils pourront être sensibles, en revanche, aux observations qu'ils feront eux-mêmes des progrès des élèves bénéficiant de l'enseignement de la philosophie et aux résultats des enquêtes menées sur leur devenir.

Il importe, pour préparer progressivement les esprits, de diffuser et commenter abondamment les comptes rendus et les bilans qui peuvent être tirés des dispositifs appliqués dans plusieurs académies et en particulier dans l'académie de Reims. Les acquis de cette expérience peuvent certainement inspirer d'autres initiatives académiques. Les auteurs du présent rapport forment le vœu que leurs observations et leurs analyses puissent les susciter et leurs propositions contribuer à favoriser une évolution nécessaire quant à la place et au rôle d'un tel enseignement dans la voie professionnelle.



Alain SÉRÉ



Philippe FORSTMANN

ANNEXES

LISTE DES ETABLISSEMENTS VISITES

- Lycée professionnel *Armand Malaise* de CHARLEVILLE–MEZIERES (Ardennes)
- Lycée polyvalent *Les Lombards* de TROYES (Aube)
- Lycée polyvalent *Godart-Roger* d'EPERNAY (Marne)
- Lycée professionnel *Europe* de REIMS (Marne)
- Lycée polyvalent *Arago* de REIMS (Marne)
- Lycée professionnel *Emile Baudot* de WASSY (Haute Marne)

CAHIER DES CHARGES pour l'année 2005-2006

Les chefs d'établissement veilleront à respecter les différents articles du présent cahier des charges :

1. l'horaire hebdomadaire pour l'enseignement de la philosophie est fixé à 2 heures. Il peut *exceptionnellement* être réduit à 1h30.
2. les divisions comportent un effectif réduit ; elles ne devront pas dépasser 15 élèves.
3. L'enseignement de la philosophie est inscrit dans l'emploi du temps des élèves et est *obligatoire*. Le recrutement des élèves ne peut se faire sur la base du volontariat.
4. les heures d'enseignement réservées à la philosophie sont placées dans une plage horaire qui ne décourage pas le suivi de cet enseignement par les élèves.
5. le professeur de philosophie est pleinement intégré dans l'équipe pédagogique de l'établissement ; il est soumis aux mêmes obligations que ses collègues (participation au conseil de classe, suivi des stages en entreprise, etc.).
6. l'enseignement de la philosophie, comme celui de toutes les autres disciplines, donne lieu à une évaluation régulière. Une note, qui peut prendre la forme d'une appréciation, est portée dans le bulletin trimestriel.
7. le professeur de philosophie procédera à une évaluation individuelle annuelle ; c'est cette évaluation qui justifie l'attribution, ou la non attribution, d'un certificat d'études de philosophie en fin d'année.
8. Pour que cet enseignement puisse être reconduit les prochaines années, il devra désormais être inscrit dans le **projet d'établissement** voté par le Conseil d'Administration. Cette inscription dans le projet d'établissement servira à justifier la dotation de moyens pédagogiques.

ACADÉMIE DE REIMS
Enseignement de la philosophie en Lycée Professionnel

PROGRAMME 2001-2002

LE LANGAGE

*Le langage et la pensée
La communication*

LE TRAVAIL

*La transformation de la nature
La division du travail*

LA JUSTICE

*La force et le droit
Les échanges*

LA CONNAISSANCE ET LA RAISON

*Le savoir scientifique
La métaphysique*

L'ART

*Le beau naturel et le beau artistique
Le plaisir esthétique*

LA LIBERTÉ

*L'État
La responsabilité*

Un enseignement de philosophie non spécifique

L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel n'est pas différent de l'enseignement de la philosophie tel qu'il se pratique ou doit se pratiquer dans les autres voies d'enseignement. Il n'existe pas de philosophie particulière pour élèves de LP, et ceux-ci ont droit à la même philosophie, définie d'après les mêmes normes.

Ce programme n'est pas prescriptif. Il doit d'abord être compris comme un moyen d'enseignement. Le cours, et le travail de la classe se développent librement à partir des directions indiquées. Il est souhaitable qu'elles soient autant que possible toutes prises en compte, mais le professeur est seul responsable de l'ordre qu'il retient et de l'ampleur qu'il accorde à chaque partie.

Ce programme a également la fonction d'un référentiel. Il vise à fournir une norme commune à l'ensemble des expériences de l'académie.

Une évaluation spécifique

Toutefois, ce programme n'est pas un programme d'examen. Il convient en effet de tenir compte de la spécificité des lycéens de la voie professionnelle, et des difficultés qui leurs sont propres.

L'évaluation obéit donc, pour sa part, à ses propres normes et à ses propres impératifs (ordonnés aux capacités réelles des élèves). Elle n'est donc pas asservie, en principe, au programme.

Les exercices proposés aux élèves sont laissés à l'initiative du professeur, qui les adaptera à chaque situation, en ce qui concerne leur forme et leur rythme. Le professeur pourra s'inspirer librement de la circulaire sur « le travail des élèves » (n° 77-417 du 4 novembre 1977).

Dans la mesure du possible, le professeur de philosophie assure le suivi de stage de ses élèves dans les mêmes conditions que les professeurs d'enseignement général.

En vue de cette évaluation, les élèves pourraient tenir, par exemple, un carnet de bord où serait consigné, de manière synthétique, ce qui leur paraît digne d'être retenu de chaque séance de travail, comme de leurs initiatives individuelles. À la fin de l'année, ce carnet de bord fait l'objet d'une présentation, si possible devant trois examinateurs (un professeur d'enseignement général, un professeur d'enseignement professionnel, le professeur de philosophie). D'autres dispositifs peuvent être mis en place, au gré du professeur.

L'attribution du certificat d'enseignement philosophique se fonde sur cette évaluation.

ACADÉMIE DE REIMS
Enseignement de la philosophie en Lycée Professionnel - 2004-2005
 PROGRAMME

<p>1 - LE LANGAGE <i>Le langage et la pensée</i> <i>La communication</i></p> <p>2 - Au choix :</p> <p>LE TRAVAIL <i>La transformation de la nature</i> <i>La division du travail</i></p> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>LA JUSTICE <i>La force et le droit</i> <i>Les échanges</i></p> <p>3 - LA CONNAISSANCE ET LA RAISON <i>Le savoir scientifique</i> <i>La métaphysique</i></p>	<p>4 - Au choix :</p> <p>L'ART <i>Le beau naturel et le beau artistique</i> <i>Le plaisir esthétique</i></p> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>LA LIBERTÉ <i>L'État</i> <i>La responsabilité</i></p> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>LE BONHEUR <i>L'existence</i> <i>Le désir et sa satisfaction</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Un enseignement de philosophie non spécifique

L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel n'est pas différent de l'enseignement de la philosophie tel qu'il se pratique ou doit se pratiquer dans les autres voies d'enseignement. Il n'existe pas de philosophie particulière pour élèves de LP, et ceux-ci ont droit à la même philosophie, définie d'après les mêmes normes.

Tout en se refusant à être pleinement prescriptif, ce programme se veut plus qu'indicatif : il est désormais fortement recommandé de le traiter en entier. À cet effet, il a été allégé et ramené à 4 notions qu'il est demandé de traiter. Deux de ces notions (titre 2 et titre 4) peuvent être choisies par le professeur dans une liste plus large. Ainsi le cours peut couvrir l'ensemble du programme tout en se diversifiant en fonction des opportunités pédagogiques. Ce programme doit d'abord être compris comme un moyen d'enseignement. Le cours, et le travail de la classe se développent donc librement à partir des directions indiquées. Mais il est souhaitable que le professeur retienne l'ordre de présentation ci-dessus, tout en restant libre de l'ampleur qu'il accorde à chaque partie.

Toutefois, s'il s'avère impossible de traiter le programme de cette façon, le professeur saura adapter son enseignement à la réalité de ses élèves.

Une évaluation spécifique

Ce programme n'est pas un programme d'examen. Il convient en effet de tenir compte de la spécificité des lycéens de la voie professionnelle, et des difficultés qui leurs sont propres.

L'évaluation obéit donc, pour sa part, à ses propres normes et à ses propres impératifs (ordonnés aux capacités réelles des élèves). Elle n'est donc pas asservie, en principe, au programme.

Les exercices proposés aux élèves sont laissés à l'initiative du professeur, qui les adaptera à chaque situation, en ce qui concerne leur forme et leur rythme. Le professeur pourra s'inspirer librement de la circulaire sur « le travail des élèves » (n° 77-417 du 4 novembre 1977).

Dans la mesure du possible, le professeur de philosophie assure le suivi de stage PFE de ses élèves dans les mêmes conditions que les professeurs d'enseignement général.

En vue de cette évaluation, les élèves pourraient tenir, par exemple, un carnet de bord où serait consigné, de manière synthétique, ce qui leur paraît digne d'être retenu de chaque séance de travail, comme de leurs initiatives individuelles. À la fin de l'année, ce carnet de bord fait l'objet d'une présentation, si possible devant trois examinateurs (un professeur d'enseignement général, un professeur d'enseignement professionnel, le professeur de philosophie). D'autres dispositifs peuvent être mis en place, au gré du professeur.

L'attribution du certificat d'enseignement philosophique se fonde sur cette évaluation.