

Bulletin
de
l'Association
pour la
Création
des Instituts
de Recherche
sur
l'Enseignement
de la
Philosophie

Numéro 64 / décembre 2015

Chers adhérents,

Nos journées d'étude, cette année encore, se sont bien déroulées et nous en faisons un bilan très positif. Vous en trouverez ici un premier compte-rendu, qui sera suivi d'un dossier plus complet, comprenant les différents ateliers menés, dans le prochain numéro de notre revue *Côté Philo*, à paraître au printemps 2016.

Vous êtes également les tout premiers destinataires, dans ce bulletin, d'une synthèse de l'enquête sur l'enseignement de la philosophie que nous avons menée en collaboration avec le groupe « Philosophie » du SNES. Comme vous pourrez le constater, certains résultats de cette enquête sont très prometteurs du point de vue de l'ACIREPh, c'est-à-dire dans la perspective de transformations importantes de notre enseignement. Notre association ne manquera pas de communiquer ces résultats à notre Inspection générale, aux Inspections pédagogiques régionales ainsi qu'au Conseil supérieur des programmes.

J'attire enfin votre attention sur un chantier actuellement en cours : la rénovation de notre site Internet. En effet, nous travaillons à le transférer sur une plate-forme libre qui en rendra l'accès plus aisé et en facilitera la compatibilité avec les différents logiciels de navigation. En tant que membres de l'ACIREPh, vous êtes invités, si vous en avez le temps et les savoirs-faire, à participer à ce travail afin de permettre à notre nouveau site d'être plus vivant et collaboratif : notamment en contribuant à sa rubrique consacrée aux échanges de pratiques pédagogiques, qui sera l'occasion de mutualiser ces pratiques, d'en débattre et d'en évaluer les effets sur les élèves.

Depuis que nous demandons la création d'IREPh, nous avons toujours voulu « prouver le mouvement en marchant », c'est-à-dire entamer par nos propres moyens ce travail de recherche et d'évaluation collectives de pratiques d'enseignement plus formatrices pour tous nos élèves. Nous menons ce travail lors de nos journées d'étude, mais ces occasions sont trop rares ; c'est pourquoi nous espérons que ce nouvel espace d'échange, sur notre site Internet, deviendra une ressource riche et abondamment fournie par et pour les professeurs de philosophie soucieux de renouvellement et d'expérimentations pédagogiques. Nous comptons sur vous pour faire vivre cet outil, qui sera mis en ligne au début de l'année 2016.

D'ici là et malgré les temps troublés que nous traversons à bien des égards, nous vous souhaitons de passer d'agréables fêtes de fin d'année, et de rester mobilisés pour faire connaître notre association et faire évoluer l'enseignement de la philosophie.

Bien cordialement,
Frédéric Le Plaine, pour le C.A.

Philosophie et croyances : jusqu'où peut aller la liberté de critique ?

Journées d'étude de l'ACIREPh – 17 et 18 octobre 2015

Compte-rendu synthétique réalisé par Michel Tozzi

I) Premier éclairage sur le problème de la liberté d'expression

Conférence-débat de Saïd BOUAMAMA, sociologue (IFAR) : le rapport des jeunes issus de l'immigration aux questions religieuses et politiques.

- a) Contexte général : culture ouvrière déstabilisée ; diminution de l'intensité relationnelle de proximité ; difficulté de ces jeunes de se socialiser avec des parents au chômage en désamour d'eux-mêmes ; de se projeter dans l'avenir et de sortir de leur quartier ; violence adolescente en l'absence de conflit avec les parents ; quête de sens exacerbée.
- b) Facteurs spécifiques : l'injonction d'invisibilité fait revendiquer la visibilité (voile) ; l'injonction d'apolitisme les surpolitise ; l'injonction de politesse les rend arrogants ; ils ont une vive sensibilité à l'injustice qui frappe leurs parents ; et font l'expérience précoce de la discrimination dans leur première recherche de stage à l'école.
- c) Stigmatisation des medias : les grilles sociales de lecture sont devenues ethnoculturelles, le racisme de biologique devient « culturaliste » (cultures essentialisées et hiérarchisées) ; sentiment d'humiliation collective (voile) ; le stigmate alimentant le comportement (Gofmann), retournement du stigmate par mise en scène de la provocation. L'islam est présenté comme homogène (alors qu'il est divers), ahistorique (essentialisé), différent des autres religions. D'où des débats sur la question musulmane deux fois par an en moyenne en France (foulard, burka, cantines etc.).
- d) Contexte du débat sur l'identité nationale, présentée comme héritage d'une essence anhistorique depuis Clovis (la France, tu l'aimes ou tu la quittes, on ne peut être français et musulman, comme s'il fallait choisir !) ; et non comme construction historique d'une population sur un territoire.
- e) Dès lors la religion peut fournir une identité à un individu divisé construit malgré lui comme immigré. Volonté, précisément par que l'on est français, de sortir de l'« immigritude », par la visibilité, la politisation, le refus de l'injustice subie, la provocation. On revendique une mosquée et un carré musulman en France, chez soi, preuve d'intégration, contrairement aux parents qui pensaient repartir.

Injonction d'être Charlie sous peine de soutenir des terroristes, de défendre un journal perçu comme isla-

mophobe, sans pouvoir questionner ; islam présenté comme obstacle à la libre pensée ; intégration perçue comme assimilation... Face au besoin d'explication, il manque des lieux de mise en mots, de débat : on va donc sur internet, on se sécurise par l'appartenance, la religion console.

La laïcité historique d'autorisation devient aujourd'hui une laïcité d'interdiction politiquement exploitée. On diabolise la communauté musulmane, sans parler du communautarisme (l'entre soi) des riches... La piste pédagogique est le débat, qui reconnaît dans l'interlocuteur du savoir incorporé (sur sa situation et sur la société).

II) Deuxième éclairage

Conférence-débat de Serge COSPÉREC, professeur de philosophie à l'ESPE de Paris-Est-Créteil : la prise en charge institutionnelle de l'après Charlie dans les ESPE par le Ministère ; la méconnaissance de la dimension juridique de la laïcité chez les enseignants et les formateurs.

Avant les attentats de janvier, la question de la laïcité était inaudible dans l'institution : place inexistante dans la formation des professeurs, acceptation d'entorses au principe de laïcité. Après, on passe à l'extrême inverse : avalanche de discours et promotion d'une figure identitaire et autoritaire de la laïcité facilitant sa récupération aux extrêmes.

I. La prise charge institutionnelle de l'Après Charlie dans les ESPE et par le Ministère.

Dès le 22 janvier 2015, le Ministère annonce « onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République », qui est surtout symbolique car les mesures sont une simple mise en forme de dispositions antérieures. Mille référents laïcité formés en 3h deviennent experts et sont censés former à leur tour (en 2h) 300.000 enseignants. La formation se réduit à un « prêt à penser » accompagné d'un *vade-mecum* des positions à tenir en fonction des incidents dans les établissements. L'histoire, la philosophie et le droit de la laïcité ne sont pas au programme, pas davantage la sociologie de la radicalisation ou le droit de la liberté d'expression, encore moins l'anthropologie culturelle ou la sociologie de la religion. Les dérives sont inévitables, en dépit des précautions de langage, les discours relèvent du prêche doctrinal. Seul bénéficiaire : la question de la laïcité, largement oubliée au nom du principe « pas de vague », réapparaît enfin dans le discours institutionnel.

II. La méconnaissance de la laïcité chez les enseignants et les formateurs

En régime laïque, la neutralité concerne l'État, la Puissance Publique réglementée par le *Droit public* (droit constitutionnel, administratif, fiscal et pénal) et non la société civile qui relève du Droit privé (droit civil, social, rural et des affaires). Privé ne signifie pas « chez soi ». L'État est laïque, assure la liberté de conscience et garantit le libre exercice des cultes, ce qui comprend la liberté d'*exprimer ses convictions* et de *pratiquer son culte, individuellement ou collectivement, en privé comme en public*. Des mères voilées ont autant le droit d'entrer dans les écoles que l'archevêque de Paris faire sa procession annuelle dans les rues de Montmartre jusqu'au Sacré Cœur. Séparation est un terme confus puisque la loi de 1905 (que personne ne lit en entier) a pour unique objet la régulation des relations avec les Cultes (aucun article ne comprend les termes laïcité, séparation ou religion).

Pour le droit, la laïcité n'est ni un état d'esprit, ni une philosophie, ni un principe, mais un ensemble de lois : les lois scolaires, les lois sur l'administration, sur le culte. Nos collègues philosophes confondent souvent les deux registres : celui du *droit* (qui s'impose à tous) et celui de la *philosophie*, c'est-à-dire d'opinions personnelles plus ou moins savantes. La liberté de conscience interdit de promouvoir une philosophie de la laïcité particulière (celle d'une Kintzler ou d'un Baubérot) comme étant la « *vérité* » de la laïcité. Le domaine des opinions et du débat public est libre et doit le rester. On ne peut sans contradiction vouloir sortir du religieux et ériger la laïcité en religion civile, ni combattre un discours idéologique par un autre discours idéologique. Autrement dit, il ne peut y avoir de *consensus sur la laïcité philosophique* ; nombre de croyants ne pourrait s'y reconnaître et aucun laïque conséquent ne saurait exiger ce genre d'allégeance intellectuelle.

III) Troisième éclairage

Conférence-débat de Thomas HOCHMANN, professeur de droit public, sur « L'encadrement juridique de la liberté d'expression ».

a) L'encadrement juridique en France

Quelle typologie des restrictions de cette liberté ? Plus que selon les buts (intérêt individuel/général), parce que souvent difficile à trancher (une injure raciste touche en même temps un individu et un groupe), TH propose celle qui distingue dans l'expression :

- La simple signification de l'expression, la substantialité du message (ex : propos négationniste interdit en tant que tel).
- Les conséquences de l'expression : directes (ex : le préjudice moral causé) ou indirect (incitation à la violence).

C'est le juge qui doit interpréter, et il recourt à un standard : il juge non en fonction de l'émetteur

(intention), du récepteur (effet produit) ou de lui-même, mais de l'effet « raisonnablement produit » sur une personne : comment une « personne raisonnable » aurait compris le propos ? Pour se défausser, le poursuivi invoque le vocabulaire (ex : anti sioniste – on peut critiquer Israël - et non anti juif - racisme), la plaisanterie ou l'humour, le statut d'humoriste (Dieudonné).

Il y a une théorie juridique de la blague raciste. Il y a une plaisanterie quand on dit quelque chose que l'on ne pense pas et que le second degré est compris comme tel (donc pas de délit). En est exclu par exemple un comique transparent sans indication d'un second degré (Qu'est-ce qui vole dans les airs ? Batman. Dans un super marché ? Un musulman !) : on ne fait pas comprendre autre chose que ce qui est dit, donc condamnation. Sont pris en compte la situation, le locuteur (un noir se moque d'un noir, ce n'est pas Le Pen disant Dura-four crématoire...), le même énoncé peut être condamné ou pas selon le contexte... Le harcèlement s'il est répété est condamné, même sous forme de plaisanteries...

Bien distinguer la possibilité de critiquer la religion (Sainte Capote priez pour nous ! Ou affiche de Benetton avec la scène relaxés) ; et l'interdiction de critiquer un groupe religieux (Mahomet triste d'être aimé par des cons est relaxé parce que sur fond de Kalachnikov, ne visant que les terrorisés, non tous les musulmans)... Dieudonné est interdit de spectacle quand on connaît d'avance dans le texte écrit de son spectacle l'incitation à la haine, mais pas quand un maire interdit un nouveau spectacle inconnu).

b) La liberté d'expression dans le droit américain

Radicalement différent, ce qui peut choquer la culture française. Amendement de la Constitution : « Le congrès ne fera aucune loi qui restreigne la liberté d'expression », car on ne peut juger une opinion. Une expression blessante n'est pas sanctionnée.

Le juge se pose deux questions :

- Le comportement incriminé relève-t-il de cette liberté ? Ex : les images porno n'en relèvent pas donc l'amendement ne s'applique pas.
- Est-ce qu'une loi restreint cette liberté ? Il faut pour que la Cour suprême l'invalide que ce soit son objectif premier. Une manif aux abords d'un hôpital peut être interdite pour respecter le silence, un camion avec haut-parleur si le volume est trop fort (et non son message), déchirer sa carte de conscription car cela gêne l'administration des forces armées etc. De même si le propos constitue un danger manifeste et immédiat (appel au meurtre car on protège la valeur de la vie).

Résultats de l'enquête ACIREPh-SNES sur l'enseignement de la philosophie

Cette enquête a été réalisée par Internet, du 21 juin à la mi-octobre 2015. Elle fut proposée conjointement par l'Acireph et le Snes et communiquée sur nos listes de diffusion respectives, ainsi que sur le groupe Facebook « Enseigner la philosophie ». Elle a également été transmise par le biais du dernier envoi réalisé par l'Acireph dans tous les lycées publics et privés de France. Le questionnaire comportait à la fois des questions fermées et des questions ouvertes.

Plus de 400 collègues (420) enseignant la philosophie ont répondu à cette enquête. 420 réponses, sur 4000 professeurs de philosophie, cela peut paraître peu représentatif. Pourtant ce pourcentage doit être rapporté à l'isolement traditionnel des professeurs de philosophie, à leur faible taux d'engagement syndical ou dans les associations professionnelles, ainsi qu'à l'inévitable suspicion de partialité politique ou pédagogique que pouvait susciter un questionnaire élaboré par un syndicat et une association professionnelle. Reste qu'il s'agit de **l'une des plus vastes consultations des professeurs de philosophie depuis l'entrée en vigueur des derniers programmes** (2003 pour les séries générales, 2005 pour les technologiques). La dernière consultation avait été organisée en 2000 dans un contexte mouvementé, par l'Inspection générale.

Chapitre I : le métier

Caractéristiques des participants

Sur la composition de l'échantillon des collègues ayant répondu, il faut souligner qu'une majorité d'entre eux est **jeune** : 55 % enseignent la philosophie depuis moins de 15 ans. C'est un biais en termes de représentativité, puisque la pyramide des âges des professeurs de philosophie montre toujours une nette majorité de collègues nés avant 1975 (voir le rapport « Poirier »¹). Mais d'un autre côté, on peut voir ce biais positivement : il semble que les collègues les plus fraîchement arrivés dans le métier s'expriment en faveur de certaines transformations importantes de leur enseignement.

Toujours sur le profil des participants, une écrasante majorité d'entre eux enseigne dans le public (87 %). Les académies les mieux représentées sont, par ordre décroissant : Versailles, Créteil, Grenoble, Lille, Nantes, Amiens, Lyon, Paris, Toulouse.

Les effectifs en classe

63 % des enseignants ayant répondu ont **plus de 100 élèves en charge** pendant l'année scolaire, et **30 % plus de 130 élèves**. On ne peut pas attendre une

¹ « État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008 », rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, septembre 2008.

formation d'une qualité égale lorsqu'on a plus de 150 élèves (15 % des réponses) ou bien lorsqu'on en a moins de 80 (15 % également).

Nos collègues ont répondu que les effectifs trop lourds avaient pour conséquences :

- une énergie à faire cours et une qualité d'écoute des élèves en baisse (85 %)
- des travaux demandés aux élèves moins nombreux (75 %)
- une moindre qualité des corrections (45 %)

Concernant les dédoublements, la quasi-totalité des enseignants (93 %) estime que les heures à effectifs dédoublés sont nécessaires. Pourtant, les conséquences de la dernière réforme du lycée se font sentir : en **séries technologiques, 69 % des collègues n'ont aucune heure dédoublée**. En série S, 83 % n'ont aucune heure dédoublée.

Si l'on se demande sous quelle forme ont lieu les heures dédoublées : c'est l'EMC, ex-ECJS, et l'AP, qui permettent à une nette majorité de professeurs de philosophie (environ 70 %) de pouvoir enseigner en classe dédoublée.

L'Acireph s'est plusieurs fois exprimée dans le sens d'un maintien ou d'un rétablissement des dédoublements et continuera à le faire.

En revanche l'EMC ne semble pas spécialement pris en charge par les professeurs de philosophie. Ainsi seulement 22 % des collègues ayant répondu sont concernés par l'EMC à la rentrée 2015, contre 37 % qui ne le sont pas et 41 % qui ne le savaient pas encore.

Les causes des difficultés des élèves

La question 17 était la suivante : « Quelles sont selon vous les principales raisons des difficultés rencontrées par nos élèves ? » Chacune des raisons proposées devait être estimée avoir un rôle très important, important, moins important ou négligeable.

Pour les collègues ayant répondu, **les principales raisons des difficultés des élèves en philosophie, classées par ordre d'importance (rôle jugé « important » ou « très important »), sont les suivantes :**

- 1) La maîtrise de la langue (91 %)
- 2) Les effectifs (85 %)
- 3) Les acquis scolaires (culturels, méthodologiques) des élèves inadaptés (81 %)
- 4) L'absence de dédoublement (77 %)
- 5 ex aequo) Les épreuves du bac et l'absence de philo avant la terminale (60 %)
- 6) le programme (52 %).

Parmi ces raisons, certaines font partie de choses qui ne dépendent absolument pas de nous, professeurs de philosophie, ni individuellement, ni collectivement. Pour d'autres, on peut discuter de notre pouvoir, ou des conséquences qu'il nous faudrait en tirer pour ajuster notre enseignement à l'état réel dans lequel nous arrivent nos élèves, pour rendre la philosophie au lycée plus formatrice.

On pourrait considérer que **la maîtrise de la langue** d'une part, **les acquis scolaires des élèves** d'autre part, échappent assez largement au pouvoir des professeurs de philosophie. Bien sûr, nous pouvons le déplorer. Ce serait une manière de reconnaître qu'en effet notre enseignement ne tient pas ses promesses mais que ce n'est pas de sa faute et que nous n'y pouvons rien à notre niveau.

D'un autre côté, on pourrait aussi croiser ce résultat avec la question de **la philosophie avant la terminale** : son absence est jugée importante ou très importante pour expliquer les difficultés des élèves par 60 % des collègues ayant répondu. S'il faut améliorer la formation des élèves du double point de vue de leur maîtrise linguistique et de leurs acquis méthodologiques ou culturels, est-ce qu'il n'y aurait pas une solution à chercher dans un véritable cursus de philosophie au lycée, de la seconde à la terminale ?

On pourrait alors imaginer un vrai travail de la profession, de l'Inspection ou du Conseil Supérieur des Programmes visant à établir clairement :

- quels sont les savoir-faire linguistiques à maîtriser pour pouvoir mener un raisonnement philosophiquement solide ?
- quels sont les acquis culturels et méthodologiques fondamentaux qui devraient être enseignés avant la Terminale pour permettre à l'année du bac d'être philosophiquement formatrice pour les élèves ?

L'Acireph se bat depuis sa création pour 3 changements décisifs dans l'enseignement de la philosophie : une transformation des programmes, une transformation des épreuves du bac, et l'introduction de la philosophie avant (et après) la terminale. Or **une très nette majorité des collègues (60 %) trouvent que l'absence de philosophie avant la terminale et les épreuves du bac ont un rôle important ou très important pour expliquer les difficultés des élèves.**

La question 18 était une question ouverte, qui demandait si **d'autres raisons** expliquent les difficultés rencontrées par les élèves. Sur les 420 personnes qui ont répondu au questionnaire, 93 ont ajouté quelque chose.

Beaucoup de réponses reprennent finalement des éléments cités dans la question 17, ce qui témoigne sans doute de l'importance accordée à ces éléments : les lacunes des élèves (20 réponses), l'inadaptation des programmes par rapport aux volumes horaires (16 réponses), l'inadaptation des épreuves (15 réponses). Cependant, deux autres raisons citées méritent d'être

mentionnées : la dévalorisation de l'école, de la culture, de la philosophie (13 réponses) ; les coefficients trop faibles de la philosophie dans certaines séries (5 réponses).

Chapitre II : les programmes

À la question 12 « Avez-vous une manière différente de faire cours en séries générales et en séries technologiques ? » (plusieurs réponses possibles), 72 % des collègues répondent « oui, dans les contenus des cours (supports, textes) » et 66 % « oui, dans la nature des travaux exigés ». Il y a probablement là quelque chose de sérieux à penser : car les programmes et les épreuves du bac sont, de leur côté, rigoureusement de même nature en séries technologiques qu'en séries générales (à la nuance près des 3 questions pour l'explication de texte). Nous trouvons bien, d'un côté comme de l'autre, une liste de notions, une liste de repères, une liste d'auteurs – et la dissertation.

Dans leur **appréciation des programmes** (Q.15), les participants au questionnaire se montrent très majoritairement, voire **massivement insatisfaits du statu quo**. En série ES, 75 % des réponses déclarent le programme « trop lourd » et/ou « trop indéterminé ». Cette proportion atteint 81 % pour la série S et 60 % pour les séries technologiques. Seule une courte majorité trouve les programmes « bien en l'état » en série L (54 %) ; pour les autres séries, ils sont seulement 25 % en ES, 19 % en S et presque 40 % en séries technologiques à exprimer cet avis. Par ailleurs, 77 % des collègues déclarent souhaiter un « dialogue collectif de la profession » sur la question des programmes (Q.36).

Lorsqu'il s'agit de proposer des **transformations des programmes actuels**, l'interprétation est rendue difficile par la formulation des réponses possibles :

- Une première chose est claire : c'est le « **moins de notions** » qui l'emporte largement (oui à 77 %).
- Une seconde chose est claire : le « non » l'emporte largement contre des notions davantage reliées entre elles (par couplage), et contre remplacer des notions par des questions (non à 70 %).
- En revanche l'idée de **remplacer des notions par des problèmes divise la profession : le pour et le contre obtiennent chacun la moitié des suffrages.**

Que faut-il entendre par « problèmes » ? Quelle différence avec les « questions » ? Des exemples étaient donnés entre parenthèses. Pour les questions : « qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise ? » ou « pourquoi devrions-nous être gouvernés ? ». Pour les problèmes : « liberté et déterminisme » ou « art et imitation »

Il semble donc que nos collègues soient hostiles à ce que les notions soient remplacées par des problèmes formulés sous forme de questions explicites, mais qu'ils

soient plutôt partagés lorsqu'il s'agit de problèmes formulés sous forme de couplage de notions, alors que par ailleurs ils rejettent des notions reliées entre elles... On pourrait proposer une hypothèse : relier les notions entre elles ne change pas grand-chose à l'indétermination des programmes, nous le savons dès maintenant car c'est déjà le cas (le travail et la technique, théorie et expérience, la justice et le droit, l'existence et le temps). Or cela n'empêche pas certains sujets du bac de porter sur une seule des notions prétendument couplées, si bien qu'en réalité tout se passe comme si ni les champs notionnels (la culture, le sujet, etc.), ni les couplages de notions ne réduisaient l'étendue des sujets possiblement traités par les élèves au bac.

Au contraire, si l'idée de remplacer les notions par des problèmes sous la forme « liberté et déterminisme » paraît intéressante pour la moitié des collègues qui ont répondu, c'est sans doute parce que des problèmes ainsi formulés réduisent clairement le champ des possibles. « Liberté et déterminisme » ne recouvre pas la liberté politique, par exemple. Et en même temps, des problèmes sous cette forme laissent encore une marge de manœuvre importante, probablement plus importante que des questions formulées directement.

Sur le chemin de la détermination des programmes, il semble donc que nos collègues restent encore opposés à une précision vraiment ciblée, et sont partagés pour ce qui est de préciser en partie ce qu'il faut étudier pendant l'année, ce à propos de quoi les élèves sont censés arriver armés au bac.

Dernier constat remarquable **à propos des repères** : seuls 27 % des professeurs ayant répondu traitent explicitement tous les repères pendant l'année ; 36 % ne les prennent pas explicitement en compte ; et 60 % en font quelques-uns mais sont embarrassés par d'autres... (plusieurs réponses étaient possibles, Q.19).

Chapitre III : les épreuves du baccalauréat

Nous avons demandé : « Dans les conditions actuelles de notre enseignement, pensez-vous que, à la fin de l'année scolaire, les élèves soient préparés à traiter l'ensemble des sujets possibles au bac ? »

En série L, où pourtant une majorité de collègues trouvent les programmes « bien en l'état », et où nous disposons de 8 heures par semaine, seules 43 % des réponses sont positives, tandis que 44 % répondent « non, il y a toujours un sujet pour lequel mes élèves n'ont pas été préparés ». Le pire constat concerne **les séries ES et S, où une petite minorité (environ 20 %) des réponses sont positives, tandis qu'une très nette majorité (environ 60 %) des collègues répondent « non, il y a toujours un sujet pour lequel mes élèves n'ont pas été préparés »**. Pour les séries

technologiques, ils sont 47 % à répondre « non, il y a toujours un sujet pour lequel mes élèves n'ont pas été préparés » ; c'est pour ces séries que la réponse « non, je suis content quand il y a au moins un sujet sur les trois pour lequel le cours peut directement les aider » obtient le plus fort pourcentage : 25 %, contre environ 22 % en ES et S et 12 % en L.

Ainsi, les professeurs ont pleinement conscience que les conditions actuelles ne permettent pas de préparer sérieusement les élèves à l'épreuve de philosophie du baccalauréat.

La question suivante (Q.21) demandait : « en cas de réponse négative, y a-t-il une autre raison que les horaires ? » et 69 % des réponses sont positives. Ce n'est donc pas qu'un problème de temps. Mais alors, *d'où provient cette impréparation des élèves au bac de philo ?* Les collègues étaient alors invités à s'exprimer (question ouverte, Q.22) sur ces autres raisons. 212 personnes ont répondu. Voici les raisons données par ordre décroissant :

- 1) L'indétermination des programmes (80 réponses)
- 2) La lourdeur des programmes (50 réponses)
- 3) Le mauvais choix des sujets (40 réponses), dont : des sujets trop difficiles (14 réponses), des sujets qui croisent des notions non conformément au tableau (14 réponses), des sujets trop précis (7 réponses), trop originaux (3 réponses), mal formulés (2 réponses).
- 4) L'insuffisance des acquis scolaires (20 réponses)
- 5) Les classes surchargées (12 réponses)
- 5) Les horaires insuffisants, notamment en série S (10 réponses).

C'est sur les épreuves du bac que les résultats sont les plus intéressants, du point de vue d'une transformation de l'enseignement de la philosophie. En effet, **seule une faible minorité (18 %) des collègues ayant répondu estime que les épreuves de philosophie au baccalauréat sont « à conserver en l'état » en séries technologiques** ; ils sont 49 % pour les séries générales, à peine la moitié des collègues.

Au contraire, 51 % des collègues pour les séries générales et **82 % pour les séries technologiques jugent que les épreuves du bac philo doivent être, soit « conservées mais aménagées », soit « enrichies par de nouvelles épreuves », soit « à remplacer totalement »**.

En séries technologiques, les suffrages les plus nombreux reviennent même à la réponse la plus radicale : **37 % des professeurs souhaitent remplacer totalement les épreuves du bac de philosophie en ST**.

Ces réponses sont à mettre en rapport avec la question précédente (Q.23), qui demandait : « préparez-vous équitablement aux deux types d'épreuve, ou bien en privilégiez-vous une ? » En tendance les 2 types d'épreuves sont préparés de façon équitable y compris en séries technologiques (57 % contre 76 % en séries générales). En revanche lorsque les professeurs mettent

davantage l'accent sur l'une des épreuves, c'est l'explication de texte qui est privilégiée pour les séries technologiques (26 %).

Par ailleurs, 75 % des collègues ayant répondu déclarent souhaiter un « dialogue collectif de la profession » sur la question des épreuves du bac. Dans les questions ouvertes, de nombreux collègues proposent un oral pour évaluer la philo au bac, notamment pour les élèves de séries technologiques. La proposition d'une dissertation *guidée* revient aussi très souvent. En séries technologiques, la dissertation est très critiquée, souvent qualifiée d'impossible à réussir. L'épreuve textuelle est aussi critiquée pour sa forme.

Chapitre IV : les perspectives

La philosophie avant la Terminale

Les professeurs ayant répondu à notre enquête estiment très majoritairement (65 %) que la possibilité d'intervenir en Seconde et en Première est une bonne chose mais **doit être renforcée** (Q.26).

Concernant un enseignement de philosophie dès la classe de Première (Q.27), **une franche majorité des collègues ayant répondu souhaite que la philosophie soit enseignée dès la Première, suivant une approche soit disciplinaire, soit interdisciplinaire, en séries générales : 89 % en L, et environ 80 % en ES et en S ; une nette majorité le souhaite également, de façon remarquable, pour les séries technologiques (66 %).** En série L, une « approche disciplinaire » de cet enseignement est plébiscitée (68 %) mais pas dans les autres séries.

Les principales raisons mentionnées (Q.28, question ouverte, 139 personnes ont répondu) sont les suivantes : Pour le oui : cela permettrait que les élèves se familiarisent avec la discipline, son esprit, ses méthodes (89 réponses), notamment grâce à un travail interdisciplinaire (23/89 réponses). Pour le non : du fait de l'imaturité intellectuelle et/ou culturelle des élèves (10 réponses), du fait que le travail interdisciplinaire constituerait une dilution de la discipline (6 réponses).

Enseigner la philosophie de la Première à la Terminale, pour toutes les séries, cela obligerait nécessairement l'institution à introduire une

progressivité, ce que demande l'Acireph depuis sa création. Il s'agirait là clairement d'une première étape vers un véritable cursus de philosophie au lycée.

La philosophie en lycée professionnel

La philosophie n'est actuellement enseignée qu'à la moitié d'une classe d'âge. La Q.29 demandait aux collègues si l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel leur semblait envisageable : sur le modèle de l'existant ; OU sous une autre forme. **Sur le modèle de l'existant**, c'est le « non » qui l'emporte très largement à 87 %. En revanche, **sous une autre forme**, le « oui » obtient 72 % de réponses positives.

Ces réponses contiennent implicitement une affirmation intéressante : les professeurs de philosophie reconnaissent que la manière dont la philosophie est enseignée n'est **pas si universelle** qu'elle le prétend ; qu'il serait donc possible de faire autrement, et que ce serait même indispensable pour pouvoir démocratiser la philosophie. La démocratisation de l'enseignement de la philosophie semble donc avoir de beaux jours devant elle, mais à condition de repenser sérieusement notre pédagogie...

Cependant, à la question « seriez-vous volontaires ? », les professeurs de philosophie sont hésitants et plutôt réservés : 53/47 entre le non et le oui...

La formation professionnelle

Une très franche majorité des collègues ayant répondu souhaitent que les formations proposées aux professeurs de philosophie intègrent davantage une réflexion sur les pratiques d'enseignement : 75 % souhaiteraient ainsi pouvoir travailler sur les manières de faire cours, 70 % sur les manières de préparer aux épreuves du bac ; ce dont l'Acireph ne peut que se réjouir, puisque tel serait le sens même des Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie dont nous demandons la création : donner des moyens institutionnels de partager des pratiques pédagogiques, d'en débattre entre collègues et d'en évaluer collectivement les effets sur la formation philosophique des élèves.

4/4

BULLETIN D'ADHÉSION OU DE RÉADHÉSION À L'ACIREPH

J'adhère ou ré-adhère à l'ACIREPH pour l'année 2015/2016, je paye 25 €

Nom..... Prénom.....

Adresse.....

Code Postal : Ville :

e-mail : Tél :

Souhaitez-vous être inscrit sur la liste de diffusion pour participer aux échanges entre les adhérents ? oui non

Souhaitez-vous recevoir la version papier du bulletin, par courrier postal ? oui non

Date :

Signature :

Bulletin d'adhésion et chèque bancaire ou postal (libellé à l'ordre de l'Acireph)
à adresser à : Janine Reichstadt, 108 rue de Turenne, 75003 Paris