

Inspection générale
de l'éducation nationale

Éclairages philosophiques en amont de la classe terminale

Rapport à

monsieur le ministre de l'Éducation nationale



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

Éclairages philosophiques en amont de la classe terminale

Juillet 2013

Paul Mathias
*Inspecteur général
de l'éducation nationale*

Résumé

L'extension de l'enseignement de la philosophie aux classes situées en amont de la terminale a longtemps été considérée comme peu souhaitable, voire comme impossible. L'idée a été l'occasion de nombreux débats, notamment dans les années 80 et 90, puis elle a disparu du champ de perception de l'institution scolaire.

Les transformations structurelles et pédagogiques induites par la réforme du lycée, à partir de 2010, a permis de faire réapparaître le thème d'un tel enseignement. Avec les « éclairages philosophiques » dans les classes de première et de seconde du lycée général, une avancée substantielle a eu lieu dans ce champ thématique, qui a permis de réfléchir à des conditions originales d'enseignement pour une discipline qui, par elle-même, reste essentiellement constituée par ses propres traditions critique, historique, culturelle et pédagogique.

Considérée comme « expérimentale », l'introduction d'éclairages philosophiques dans les classes du lycée général situées en amont de la terminale s'est effectuée, principalement, en recourant à des pratiques interdisciplinaires. Des professeurs de philosophie, de conserve avec leurs collègues de nombreuses autres disciplines littéraires ou scientifiques, se sont mobilisés pour construire *ensemble* des séquences pédagogiques originales mettant leurs disciplines et leurs objets au contact les uns des autres. Les élèves ont ainsi pu traverser des paysages conceptuels plus ou moins inattendus et faire l'expérience de rhétoriques et de méthodes diverses, mais intellectuellement convergentes.

Des obstacles ont, certes, dû être surmontés. Ils ne se sont pas tant situés sur le plan pédagogique que sur celui de l'organisation administrative ou technique de l'expérimentation. Mais, le plus souvent, les équipes de direction des établissements concernés ont su pallier bien des difficultés et leur engagement et leur dévouement ont été essentiels aux réussites des professeurs et des élèves. C'est la preuve que l'École et ceux qui la font vivre sont prêts à s'investir dans des pratiques pédagogiques, c'est-à-dire intellectuelles, qui valorisent les savoirs et les élèves qui en bénéficient.

Si l'introduction d'éclairages philosophiques en première et en seconde, depuis la rentrée 2011, a présenté une dimension principalement expérimentale, il paraît évident, *a posteriori*, qu'elle peut constituer un élément important de la valorisation du travail des élèves, de la filière littéraire et, au-delà, de bien des voies d'excellence. En témoignant de sa capacité à dialoguer avec l'ensemble des disciplines enseignées au lycée, en intéressant des élèves encore peu aguerris aux techniques argumentatives les plus pointues, l'expérimentation a permis d'exposer à une réalité vivante, savante, éthique ou politique, des élèves jeunes et qui sont, aussi, les citoyens de demain.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| La lettre de mission de l'IGEN..... | 1 |
| Le contexte | 1 |
| 1. Une courte histoire du problème..... | 2 |
| 1.1. Une atmosphère de conflictualité..... | 2 |
| 1.2. Les travaux du GREPH..... | 2 |
| 1.3. Des pratiques « sauvages »..... | 3 |
| 2. Un contexte institutionnel nouveau | 4 |
| 3. Un choix technique de rigueur plutôt que de fermeté..... | 5 |
| 3.1. Une logique de l'interdisciplinarité..... | 6 |
| 3.2. Un cadre institutionnel flexible | 7 |
| 3.2.1. Des structures préexistantes dans le cadre de la réforme du lycée..... | 7 |
| 3.2.2. Des « interventions ciblées » | 8 |
| L'expérimentation | 8 |
| 4. Dans l'espace institutionnel | 8 |
| 4.1. La validation du projet par l'inspection territoriale | 9 |
| 4.2. Les emplois du temps | 9 |
| 4.3. La rémunération des professeurs..... | 10 |
| 5. Une diversité de pratiques pédagogiques | 11 |
| 5.1. Les interventions ciblées | 11 |
| 5.2. Des « co-interventions » variées | 11 |
| 6. Une évaluation lucide de l'expérimentation..... | 12 |
| 6.1. Des réussites dignes d'éloge | 12 |
| 6.1.1. Description d'une intervention en accompagnement personnalisé..... | 12 |
| 6.1.2. Description d'une intervention en enseignement d'exploration | 13 |
| 6.1.3. Description d'une « intervention ciblée » | 13 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 6.2. | Des échecs reconnus..... | 14 |
| 6.3. | La liberté pédagogique des professeurs | 16 |
| | Un bilan satisfaisant..... | 16 |
| 7. | Des pratiques d'ouverture | 17 |
| 8. | Des difficultés à comprendre et à surmonter | 19 |
| 8.1. | La gestion administrative du dispositif | 19 |
| 8.1.1. | <i>Questions de coût.....</i> | <i>19</i> |
| 8.1.2. | <i>Questions d'équipes.....</i> | <i>20</i> |
| 8.2. | Des procédures d'évaluation originales, mais à approfondir | 20 |
| 8.2.1. | <i>Les élèves et leurs travaux</i> | <i>21</i> |
| 8.2.2. | <i>Le regard des enseignants sur leur enseignement et les corps d'inspection.....</i> | <i>22</i> |
| 8.3. | Une modularité à maîtriser | 22 |
| | Préconisations | 23 |
| | Conclusion..... | 25 |
| | Annexes | 27 |

La lettre de mission de l'IGEN

Le *programme de travail pour l'année scolaire et universitaire 2011-2012*¹ donnait pour tâche à l'inspection générale de l'éducation nationale, dans le cadre du suivi des réformes du système éducatif et du contrôle de leur application, de veiller à la mise en œuvre de « l'introduction de la philosophie avant la classe terminale ». Cette disposition avait été avancée à l'automne 2010, quand le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative demanda au groupe philosophie de l'inspection générale de l'éducation nationale de définir un cadre pour l'expérimentation d'interventions philosophiques dans l'ensemble des classes du lycée d'enseignement général.

Avec les moyens momentanément très restreints qui furent les siens, le groupe philosophie a été chargé de cette mission de veille et de contrôle, qu'il a conduite tout au long de l'année scolaire 2011-2012.

Avec le concours efficace de l'ensemble des IA-IPR de philosophie, il lui a été possible de rassembler un nombre suffisant – quoique non pas d'échelle statistique – d'observations et d'informations concernant le choix des expérimentations validées par les corps d'inspection, leur mise en œuvre dans les établissements, leur conduite dans les classes et leur évaluation finale par les professeurs, le plus souvent avec le concours des inspections.

Par ailleurs, il a été possible d'observer un nombre significatif d'expérimentations effectivement conduites dans les classes, qui laissaient apparaître la diversité des dispositifs et des choix pédagogiques mis en œuvre par les professeurs de philosophie concernés.

Le présent rapport opère la synthèse des observations faites tout au long de l'année scolaire et des analyses auxquelles elles ont pu donner lieu, aussi bien sur le terrain qu'au sein du collège rassemblant le groupe philosophie de l'inspection générale et les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques territoriaux de la discipline.

Le contexte

L'apport d'éclairages philosophiques en amont de la classe terminale n'est pas anodin, mais fait écho à une histoire tendue et parfois heurtée de la discipline « philosophie ». Quelque position qu'on adopte eu égard à de telles interventions, elles reflètent des enjeux qui touchent à l'identité de la discipline, à ses objets et à ses méthodes. La philosophie doit-elle parler de tout et à tous ? La parole ou la discussion sont-elles par elles-mêmes sa méthode, ou requiert-elle la maîtrise de protocoles argumentatifs particulièrement pointus ? Son programme doit-il être celui de notions, de concepts, de problèmes, de textes ? Ses objets lui sont-ils propres ou peut-elle porter sur des champs de réalité appartenant à d'autres savoirs et à d'autres disciplines ? L'introduction en amont de la classe terminale d'interventions à caractère philosophique ne devait pas constituer un simple apport cosmétique à la réforme du lycée, elle interrogeait des pratiques pédagogiques complexes et permettait d'orchestrer un concert des disciplines dans l'horizon d'une formation plurielle des élèves.

¹ BOEN n° 35 du 29 septembre 2011.

1. Une courte histoire du problème

La mise en œuvre d'interventions philosophiques en amont de la classe terminale a pu faire et continue à certains égards de faire problème, parce que, au regard de la discipline « philosophie », elle signale des positions théoriques, didactiques et pédagogiques réputées inconciliables.

1.1. Une atmosphère de conflictualité

D'un côté, on fait l'hypothèse – rapide mais sensée – que la discipline « philosophie » requiert des formes diverses de maîtrise langagière et rhétorique et l'on postule que ces compétences sont difficiles à acquérir ou qu'elles supposent une maturité intellectuelle et une culture fermement assurées. On en conclut dès lors à l'exigence d'une extrême prudence dans la mise en œuvre d'interventions philosophiques en amont de la classe terminale, des élèves trop jeunes restant « par nature » inaptes à une réflexion exigeante et substantielle. En outre, le seul moyen d'évaluer les compétences des élèves dans le domaine de la philosophie étant d'apprécier leurs travaux écrits, la maîtrise des techniques dissertatives serait une condition préalable à toute forme d'intervention de la discipline dans le cursus lycéen. La classe terminale constituerait donc un seuil en-deçà duquel l'assimilation des savoirs spécifiques à la philosophie serait extrêmement difficile, voire impossible, sauf à renoncer à quelque chose qui serait essentiel à la discipline.

D'un autre côté, une demande récurrente de la société civile, mais également des positions théoriques et pédagogiques remontant, pour le moins, au début des années 80 et aux travaux du groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (GREPH) incitent à préconiser des interventions à caractère philosophique dans toutes les classes du lycée, parfois dans celles du collège, quand ce n'est pas même à l'école primaire, voire à la maternelle ! La philosophie serait en effet une aspiration naturelle et légitime des élèves – et même des plus jeunes d'entre eux – à laquelle il faudrait donner satisfaction sous une forme adaptée à leurs compétences et à leurs capacités effectives.

Très sommairement résumées, ces positions sont, les unes comme les autres, bien installées dans le paysage social, autant dans le grand public que parmi les professionnels de la discipline ainsi que parmi les « défenseurs de la philosophie », cette « défense » consistant soit à préserver une authenticité du discours spéculatif, soit, tout au rebours, à assimiler la philosophie à toutes sortes d'énonciations ayant, de près ou de loin, trait à des notions d'usage plus ou moins courant (l'amour, la justice, le bien, etc.).

1.2. Les travaux du GREPH

À l'initiative du philosophe Jacques Derrida, le GREPH a entamé, à la fin des années 70 et poursuivi, dans les années 80, une réflexion sur l'extension de la philosophie à des classes en amont de la terminale. En mai 1983, il rédigeait une « *Proposition pour l'institution de l'enseignement philosophique dans le second cycle de l'enseignement secondaire* ». Il y était fait état de changeantes « conditions générales de la société d'aujourd'hui » et « d'une situation nouvelle, dans l'enseignement, de la culture ou de la formation », qui invitaient, ensemble, à repenser la place, dans le paysage institutionnel, d'une philosophie en pleine « mutation ».

Les préconisations du GREPH portaient, d'une part, sur l'extension de l'enseignement de la discipline « philosophie » aux classes de première et de seconde et, d'autre part, sur le caractère inévitablement interdisciplinaire de cette extension.

Les travaux du GREPH suscitèrent une vive opposition d'une large part des institutions chargées de l'enseignement de la philosophie, qui culmina, pour dire par euphémisme, avec l'invitation de Jacques Derrida à la Société française de philosophie, le 24 novembre 1990, et avec la discussion qui s'ensuivit².

L'idée d'une extension de l'enseignement de la discipline « philosophie » disparut du paysage institutionnel peu après cet événement.

1.3. Des pratiques « sauvages »

Dans le silence de l'institution, les pratiques pédagogiques liées à la discipline « philosophie » ont pris, dans les années 1990-2000, une extension inattendue. À travers le territoire et dans de nombreux établissements, en effet, tantôt à la faveur d'équipes administratives intéressées par la tentative, tantôt pour pallier, plus prosaïquement, certains déficits d'heures de service, un enseignement de la philosophie a pu être mis en place, tout entier à l'initiative du professeur chargé de le dispenser et des équipes administratives amenées à le gérer.

Durant l'année scolaire 2010-2011, le groupe philosophie de l'inspection générale de l'éducation nationale s'est chargé de mener une enquête sur cet enseignement « sauvage » de la discipline. Les observations qu'il a pu en faire ont été contrastées, mais ont été assez favorablement appréciées.

Pour essayer de formaliser les pratiques inévitablement disparates qui furent observées, on peut les rapporter à cinq catégories distinctes d'enseignement :

- un enseignement centré sur l'idéal selon lequel la philosophie consiste, essentiellement, à « penser par soi-même » : ici, les contenus d'enseignement tiennent un rôle secondaire, quand ils ne sont pas purement et simplement inexistant, le principal de l'activité pédagogique consistant à faire en sorte que les élèves « s'expriment par eux-mêmes » – quoi qu'ils aient à dire – et donc à ce que le professeur exerce ses talents de maïeuticien sur des esprits par nature disposés à philosopher ;
- un enseignement axé autour d'une histoire des idées, le professeur cherchant à placer certains savoirs – artistiques ou littéraires – dans le contexte intellectuel auquel ils appartiennent et, ainsi, à instruire ses élèves de manière modestement encyclopédique. Dans le même ordre d'idées, des leçons sur la naissance de la philosophie dans la Grèce antique constituent parfois une entrée dans la discipline « philosophie », sans toutefois revendiquer pleinement le statut d'enseignement *philosophique* de la philosophie ;
- un enseignement portant sur des objets réputés « non-philosophiques », comme, par exemple, le cinéma : le professeur de philosophie, ici, apporte à ses jeunes élèves une « lecture philosophique » d'un phénomène ordinaire et qu'ils connaissent par ailleurs « bien ». L'interprétation d'un film, ou encore d'une ou de

² In *Bulletin de la société française de philosophie*, 85^{ème} année, n° 1, janvier-mars 1991, p. 1-58.

plusieurs scènes d'un film permet de formaliser un discours de nature philosophique portant sur des notions par ailleurs convoquées par le film ou par les scènes en question (tel documentaire ou telle fiction permettant de réfléchir à la notion de droit, à celle de justice, etc.) ;

- un enseignement fondé sur l'élucidation de notions ou sur la lecture de textes issus de la tradition philosophique : des situations ont pu être observées où, sans être tenus par un programme ni par une méthode particulière, des professeurs faisaient des enquêtes terminologiques relativement approfondies, menant à bien un travail de clarification sémantique particulièrement précis. De même, ils pouvaient aider à la lecture de textes parfois difficiles, non dans l'optique d'un parcours programmatique balisé, mais dans le but de faire apparaître des techniques de lecture et des manières d'aborder les textes inattendues pour des élèves des classes de première ou de seconde ;
- un enseignement interdisciplinaire, une équipe pédagogique étendue abordant, devant une classe, des thématiques réunissant sous des regards croisés des savoirs distincts : sur la question très générale de « l'espace », le professeur de lettres, évoque des récits de voyage ; le professeur d'histoire-géographie montre le caractère conventionnel et historique de toute cartographie ; le professeur de philosophie fait apparaître les soubassements épistémologiques des autres disciplines – et tous ensemble construisent un discours à la fois commun et pluriel sur une question d'ordre général et susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves.

Les observations conduites en 2010-2011 par le groupe philosophie de l'inspection générale faisaient donc apparaître une réalité assez diversifiée des pratiques d'enseignement de la philosophie en amont de la classe terminale. Non seulement de ces pratiques, du reste, mais aussi de leur qualité et de leur pertinence.

Ces observations ont été utiles à la configuration de l'expérimentation conduite à partir de septembre 2011, et elles ont inspiré le groupe de travail chargé de réfléchir aux modalités de cadrage d'une introduction, à partir de cette date, d'éclairages philosophiques dans les classes de première et de seconde.

2. Un contexte institutionnel nouveau

La réforme du lycée a été mise en œuvre à compter de la rentrée 2010. Elle ne prévoyait en elle-même aucune modification de l'enseignement de la philosophie, ni dans les séries générales, ni dans les séries technologiques. Elle n'introduisait pas non plus d'enseignement de la philosophie dans la voie professionnelle. Elle ne modulait pas les horaires d'enseignement, n'altérait en rien les programmes. En d'autres termes, la discipline « philosophie » échappait totalement aux processus de réforme ordinaires caractérisant les politiques publiques d'éducation autour des années 2008-2010.

Cependant, la réforme du lycée ne se définissait pas seulement par un ensemble de mesures techniques, elle ressortissait aussi à une conception de la place de l'élève dans l'École et au souci d'une maîtrise personnelle et émancipée de son propre parcours de formation. L'« entraîner progressivement à construire une réflexion rigoureuse » ou lui permettre de « gagner en autonomie [en favorisant] une orientation personnelle et réfléchie » faisaient

partie des objectifs de cette réforme, et c'est dans cet esprit que la mise en œuvre d'éclairages philosophiques a pu être envisagée « dans le cadre des projets d'établissement et dans le respect des marges d'autonomie offertes par la réforme ».

Effectivement, à l'automne 2010, le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative demandait au groupe philosophie de concevoir un dispositif permettant d'introduire des pratiques philosophiques dans les classes du lycée situées en amont de la terminale. Le but de ce dispositif était de maîtriser le flux des pratiques lui préexistant, mais de manière « sauvage » et donc potentiellement inégalitaire ; et d'en rendre l'évaluation possible, afin d'en optimiser les contenus et les procédures en fonction des observations normalisées auxquelles elles pourraient donner lieu. Il était également d'« encourager l'orientation vers la série littéraire ».

Le groupe philosophie de l'inspection générale a par conséquent travaillé à l'élaboration de ce dispositif, d'une part, en retenant qu'il ne devait en aucun cas affecter l'enseignement de la discipline « philosophie » tel qu'il existe dans les classes terminales ; d'autre part, en considérant que, dans un premier temps du moins, la mise en œuvre d'interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde devait avoir une dimension expérimentale afin, le cas échéant, de l'infléchir suite aux retours d'expérience auxquels elle donnerait lieu.

A ainsi été proposé le texte d'un « appel à projets » intitulé « Philosophie au lycée avant la classe terminale » et publié au Bulletin officiel de l'Éducation nationale le 3 mars 2011 pour une mise en œuvre en septembre de la même année³.

3. Un choix technique de rigueur plutôt que de fermeté

Avec le concours des professeurs d'université dont il s'est entouré⁴, le groupe philosophie de l'inspection générale a considéré que la mise en œuvre d'interventions philosophiques en première et en seconde devait répondre à des objectifs précis, sans cependant faire double emploi avec les programmes de philosophie déjà en vigueur dans les classes terminales, toutes séries générales confondues.

Parmi ces objectifs, ont été estimés importants : une approche des méthodes d'abstraction propres à la discipline « philosophie », une première inflexion philosophique dans l'exercice critique du jugement, une familiarisation avec les traditions de la philosophie et avec ses textes et la mise au jour d'un lien étroit entre ces traditions et la réalité effective qu'elles permettent d'éclairer ou de comprendre (la société, la science, les interactions humaines, etc.).

Les contraintes étaient donc multiples :

- ne pas imposer, *stricto sensu*, un programme, dans la mesure où le contexte de l'expérimentation qu'il s'agissait de conduire imposait que ses contours disciplinaires pussent demeurer plastiques et relativement libres ;

³ Circulaire n° 2011-023 du 21-2-2011, <http://www.education.gouv.fr/cid55161/mene1100064c.html> (voir annexe I).

⁴ Autour du doyen Mark Sherringham et des inspecteurs généraux Jean-Yves Chateau et Paul Mathias, se sont réunis Denis Kambouchner, professeur à l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne (également président, à l'époque, du jury de l'agrégation de philosophie) ; Claudine Tiercelin, professeur au Collège de France ; et Frédéric Worms, professeur à l'université de Lille 3 et à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm.

- cependant, fixer des objectifs didactiques et pédagogiques substantiels, mais aussi adaptés à des élèves dont les compétences étaient inévitablement différentes de celles des élèves des classes terminales ;
- insérer le travail d'éclairage philosophique dans une interdisciplinarité, afin d'en marquer le caractère innovant, tout en tirant le meilleur parti possible des acquis effectifs des élèves, inévitablement instruits des contenus des autres disciplines enseignées au lycée.

Le groupe de travail rassemblant les inspecteurs généraux de philosophie et les membres cités de l'université a ainsi élaboré le texte publié sous le titre « Philosophie au lycée avant la classe terminale », également connu sous la dénomination : « note de cadrage » – puisqu'il s'agissait d'encadrer des pratiques pédagogiques préexistantes en les inscrivant dans un espace expérimental lisible, interprétable et évaluable.

L'« appel à projets » ainsi rédigé comportait deux traits saillants, le premier concernant l'ensemble non limitatif des thèmes retenus par le groupe de travail, le second concernant le cadre institutionnel dans lequel l'apport d'éclairages philosophiques en amont de la terminale pouvait se déployer de manière optimale.

3.1. Une logique de l'interdisciplinarité

L'idée directrice présidant à la mise en œuvre d'éclairages philosophiques en amont de la classe terminale était d'explicitier la jointure entre la réalité effective, éclairée par des savoirs déjà acquis, d'une part, et l'argumentation philosophique, ses méthodes et ses concepts, d'autre part. Le groupe de travail choisit donc de proposer aux professeurs de philosophie désireux d'en conduire l'expérimentation d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages des autres disciplines du lycée, parmi lesquelles les lettres, les mathématiques, l'histoire-géographie, etc. Chaque discipline enseignée au lycée ayant un objet propre – et entretenant ainsi un rapport singulier à la réalité effective – les éclairages philosophiques devaient y introduire une perspective critique et singulière, non pour la substituer aux disciplines préalablement investies, mais pour l'y ajuster en apportant un éclairage propre, une rhétorique, des concepts et des méthodes d'investigation nouveaux pour les élèves.

Ainsi, par exemple, l'objet « probabilités », inscrit dans les programmes de mathématiques des classes de seconde et de première, pouvait devenir l'objet d'une approche nourrie de traditions philosophiques aussi diverses que celles de la pensée grecque, de l'Âge classique ou de l'ère des Lumières ; il pouvait en aller de même de la notion de « progrès », inscrite dans les programmes d'histoire-géographie de première, de celle d'« atome », inscrite dans ceux de physique-chimie, etc.

Ce « cadrage » n'avait pas d'autre ambition que d'inciter les professeurs de philosophie à introduire leur enseignement dans des lieux déjà cernés – à défaut d'être tout à fait connus – par les jeunes élèves auxquels ils allaient s'adresser. En travaillant sur la familiarité entretenue avec les thèmes abordés, ils devaient se donner les moyens d'une mise en perspective des savoirs préalablement investis.

3.2. Un cadre institutionnel flexible

Le cadre institutionnel dans lequel la groupe de travail a souhaité inscrire l'introduction d'éclairages philosophiques en amont de la classe terminale s'intégrait à, mais excédait aussi celui offert par le lycée réformé.

3.2.1. *Des structures préexistantes dans le cadre de la réforme du lycée*

- L'accompagnement personnalisé

La circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010⁵ énonce que « l'accompagnement personnalisé comprend des activités coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et d'orientation ». Il est donc apparu qu'une partie du volant d'heures qu'un chef d'établissement serait en mesure de consacrer à l'accompagnement personnalisé (AP) pourrait être consacré à la mise en œuvre d'éclairages philosophiques dans les classes de première et de seconde, en fonction des demandes des professeurs. En effet, l'AP offre, en tant que tel, l'opportunité de faire connaître des enseignements nouveaux et de satisfaire une curiosité ou une attente des élèves, voire, en l'occurrence, de contribuer à les faire s'engager dans la voie d'études supérieures littéraires.

- Les enseignements d'exploration

Parmi les objectifs des « enseignements d'exploration » (EDE), la note du 20 avril 2010⁶ mentionne que « les enseignements d'exploration impliquent des organisations et des modalités d'enseignement renouvelées, telles que le partenariat et la démarche de projet ; [et qu'] ils font appel à l'initiative et à l'inventivité des équipes enseignantes pour introduire au lycée des innovations pédagogiques fécondes et bénéfiques aux élèves ».

Une contribution philosophique aux disciplines enseignées en seconde pouvait donc coïncider, à titre expérimental, avec certains attendus de la réforme du lycée et, notamment, d'une part, avec l'exigence d'un travail en équipe, puisque la « note de cadrage » invitait les professeurs de philosophie à collaborer avec leurs collègues des autres disciplines ; et, d'autre part, avec la « démarche de projet », propre à déployer des pratiques pédagogiques innovantes.

- Les travaux personnels encadrés

En classe de première, le dispositif, déjà ancien, des travaux personnels encadrés (TPE) est tout à fait susceptible d'accueillir les professeurs de philosophie. En collaboration avec leurs collègues d'autres disciplines, ceux-ci peuvent contribuer à la définition et à la réalisation de projets pluri- ou inter- disciplinaires. Comme pour l'AP ou pour les EDE, l'intérêt premier du recours au dispositif des TPE est administratif, puisqu'il n'est en principe pas nécessaire de dégager des moyens supplémentaires pour intégrer les professeurs d'une discipline aux projets qu'ils viennent accompagner.

⁵ Bulletin officiel spécial n° 1 du 4 février 2010.

⁶ Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010.

3.2.2. Des « interventions ciblées »

Le groupe de travail réuni autour des inspecteurs généraux de philosophie a, par ailleurs, imaginé une modalité pédagogique ne préexistant pas à son initiative, mais susceptible de répondre à l'exigence d'interdisciplinarité inscrite dans un projet qui, selon son appellation première, concernait l'« introduction de la philosophie en amont de la classe terminale ». Cette modalité a été conçue comme l'« intervention ciblée » d'un professeur de philosophie dans une classe et dans un cours d'une discipline autre que la sienne propre. Ainsi, sur un thème donné, décidé en concertation avec un professeur d'une autre discipline, dite « d'accueil », un professeur de philosophie aurait à sa disposition un certain nombre d'heures – entre 2 au minimum et 12 au maximum – pour apporter son éclairage propre aux notions et aux problèmes choisis dans les programmes de première ou de seconde investis.

« Intervention ciblée » ne signifie pas que le professeur de philosophie se substitue à ses collègues des autres disciplines ou qu'il substitue son discours disciplinaire à celui qui oriente l'enseignement dans lequel il intervient. Le rôle du professeur de philosophie est bien plutôt de collaborer étroitement avec le ou la collègue de la discipline d'accueil et d'apporter un éclairage différent, peut-être original – surtout au regard de la culture des élèves – mais non pas directeur, ni *a fortiori* « supérieur ». Autrement dit, la philosophie n'est nullement chargée de donner un sens à des disciplines qui n'en auraient pas, elle ne délivre pas la leçon de leurs visées théoriques, elle n'est pas la lumière sans laquelle elles seraient des pratiques aveugles à elles-mêmes. En revanche, c'est dans un dialogue assumé des visées théoriques et des compétences pédagogiques inscrites dans toutes les disciplines co-investies que se réalise une rencontre dont l'élève est le premier et le principal bénéficiaire.

L'expérimentation

4. Dans l'espace institutionnel

À la suite de la publication de « l'appel à projets » au BOEN du 3 mars 2011, les propositions d'interventions en classes de première et de seconde furent, de la part des professeurs de philosophie, relativement nombreuses. Pour maintenir l'expérimentation dans un périmètre d'observation raisonnable, les IA-IPR de philosophie furent amenés à ne retenir que 10 à 15 projets par académie, pour un total, en 2011-2012, d'un peu plus de 300 d'entre eux⁷. Il apparaît qu'il y eut, cette année-là, bien plus de formes effectives d'interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde ; cependant, seuls les quelque 300 projets validés par les IA-IPR furent considérés dans le cadre de l'enquête du groupe philosophie de l'inspection générale.

Les conditions dans lesquelles se déroulèrent les interventions philosophiques furent à peu près, mais non pas tout à fait homogènes. Certes, un cadre institutionnel existait, qui permettait d'ouvrir aux professeurs de philosophie les classes de première et de seconde. Diverses embûches ont cependant pu affecter les conditions dans lesquelles ces derniers se sont consacrés à l'expérimentation et, dans de rares cas, elles ont été la cause de son abandon, généralement en début de parcours, dès l'automne 2011.

⁷ Voir, en annexe 2, la note statistique de la DGESCO.

4.1. La validation du projet par l'inspection territoriale

La préoccupation initiale des corps d'inspection – c'est-à-dire de l'inspection générale et des IA-IPR de philosophie – était que les projets proposés par les professeurs fussent conformes, dans leur esprit, aux attendus de la « note de cadrage ». L'objectif n'était pas, en effet, de transférer les objectifs et les méthodes de la discipline « philosophie » telle qu'elle est enseignée en terminale vers les classes de première et de seconde, mais bien de proposer aux élèves un « éclairage philosophique » des disciplines enseignées par leurs professeurs attitrés. Une étroite collaboration avec ces derniers constituait donc la condition *sine qua non* de la validation du projet d'intervention ciblée. De même, s'il n'était pas attendu que les thèmes abordés par les professeurs fussent exactement ceux qui avaient été choisis par le groupe de travail réunissant l'inspection générale de philosophie et les professeurs d'université, du moins était-il convenu que les propositions d'interventions devaient entrer aussi précisément que possible dans le périmètre des programmes des disciplines enseignées en première et en seconde.

Les IA-IPR de philosophie ont donc été très attentifs à la conformité des projets aux règles générales fixées par la « note de cadrage » et n'ont pas hésité, tantôt à refuser de valider tel ou tel projet trop éloigné de son esprit, tantôt à conseiller les professeurs de philosophie et à les aider à infléchir leur projet initial pour l'y rendre conforme. On remarquera, à cet égard, l'investissement non seulement institutionnel, mais bien intellectuel avec lequel les IA-IPR de philosophie ont conduit leurs tâches, non pas tant de contrôle que d'accompagnement des professeurs dans la mise en place de l'expérimentation.

4.2. Les emplois du temps

Avec la réforme du lycée et la diversification de ce qu'on appelle désormais « l'offre éducative » proposée aux élèves, l'élaboration des emplois du temps est devenue une tâche d'une extrême complexité, requérant beaucoup de mesure et de précision de la part des responsables administratifs et, notamment, des chefs d'établissement.

Dans le contexte de l'expérimentation lancée en septembre 2011, la contrainte, on a pu le constater, était de deux ordres : d'une part, elle était d'ajuster les emplois du temps, plus ou moins chargés, des professeurs de philosophie à ceux de leurs collègues des autres disciplines – de ceux, du moins, avec lesquels ils étaient appelés à travailler – et, d'autre part, elle était de trouver dans la dotation horaire globale (DHG) des établissements les ressources nécessaires à l'intervention des professeurs de philosophie au-delà des horaires prévus pour l'enseignement de leur discipline.

Le rôle des chefs d'établissement a donc été particulièrement significatif dans le succès de l'expérimentation. Leur engagement personnel a souvent traduit une intime conviction que l'expérimentation devait être une réussite et que des éclairages philosophiques apportés à des jeunes de première et de seconde constituaient eux-mêmes une mesure souhaitable, voire nécessaire. Là donc où les projets proposés par les professeurs impliquaient un relais efficace de la part de l'administration de leur établissement, l'accompagnement technique de l'expérimentation a, le plus souvent, été ferme, vigoureux et bienveillant.

4.3. La rémunération des professeurs

Si la mise en œuvre d'éclairages philosophiques devait avoir – du moins dans un premier temps – un caractère expérimental, cela n'impliquait pas que l'investissement des professeurs dût être bénévole. Leur rémunération, parfois complexe à assurer, fut établie selon trois régimes distincts, à proportion de l'extension de leurs interventions :

- dans certains cas, le professeur de philosophie ne disposait pas, dans son établissement, du nombre d'heures suffisant pour satisfaire à son obligation réglementaire de service (ORS). Dans ce cas, il pouvait être appelé à compléter son service en intervenant en première ou en seconde, soit dans le cadre de l'expérimentation, soit en dehors d'elle, suite à concertation avec son chef d'établissement ;
- quand le professeur de philosophie disposait d'un service complet, dans son établissement, et que son projet était validé par l'inspection territoriale, le régime le plus favorable dont il pût bénéficier était celui de l'heure supplémentaire annualisée (HSA), justifiée par un nombre d'interventions suffisant. Dans certains cas, en effet, un même professeur aura pu participer à plusieurs projets, en cours d'année, et collaborer avec un collègue de mathématiques, un autre de lettres, un troisième de langue, de sciences ou d'histoire-géographie. Ou encore, il aura pu, avec ses collègues des autres disciplines, mettre en place des collaborations sous la forme, non pas d'interventions ciblées, mais d'un parcours long en AP ou en EDE ;
- disposant d'un service complet d'enseignement, un professeur pouvait également être rémunéré sous la forme d'heures supplémentaires effectives (HSE) dont le total était fonction du nombre d'heures consacrées à ses interventions en classes de première et de seconde : moins favorable, sur le plan de la rémunération, ce régime aura été le plus commun, soit parce que le nombre d'heures effectuées par le professeur de philosophie n'atteignait pas le nombre requis pour mettre en place une HSA, soit parce que le chef d'établissement ne disposait pas d'un volant d'heures suffisant, dans sa DHG, pour laisser le professeur libre d'élaborer un parcours long et annualisé.

D'une manière générale, la question de la rémunération des professeurs de philosophie s'est souvent posée et elle a, dans presque tous les cas, été résolue. Si quelques projets ont pu être abandonnés en raison de l'absence de moyens, cela semble avoir été principalement dû à une mauvaise anticipation de leur coût, non à la mauvaise volonté des acteurs.

Cependant, un problème supplémentaire a parfois été soulevé par les équipes pédagogiques, résultant, lui aussi, du manque de moyens dont souffraient certains établissements : si les professeurs de philosophie pouvaient être rémunérés de leurs interventions dans les classes de première ou de seconde, le surcroît de travail que représentaient leurs propres interventions pour les collègues des autres disciplines (concertation, fixation des objectifs thématiques et pédagogiques, préparation de cours en commun, etc.) n'était, quant à lui, pas toujours pris en compte dans la rémunération de ces derniers. Une inégalité de traitement était ainsi créée, de fait, qui appelle, à l'avenir, une anticipation plus fine des moyens nécessaires à la poursuite ou à la consolidation de l'expérimentation et, notamment, la prise en compte de la rémunération des professeurs des autres disciplines que la philosophie.

5. Une diversité de pratiques pédagogiques

Conformément à l'esprit de la « note de cadrage » et dans un contexte qui demeurerait celui de ses attendus, l'approche de la discipline « philosophie », effectivement introduite dans les classes de première et de seconde au travers d'éclairages, a révélé une diversité de pratiques et de méthodes mise en œuvre par les professeurs de philosophie.

5.1. Les interventions ciblées

Alors que le dispositif de l'intervention ciblée était apparu comme l'option la plus favorable à l'introduction d'éclairages philosophiques dans les classes de première et de seconde, il n'a pas constitué le choix ni le mode d'intervention privilégiés des professeurs de philosophie. Les raisons les plus significatives en sont :

- la difficulté, pour les professeurs des disciplines d'accueil, à neutraliser un nombre suffisant d'heures d'enseignement au bénéfice d'un travail pluri- ou interdisciplinaire avec le ou la collègue de philosophie ;
- la difficulté, pour les équipes administratives, à intégrer les heures effectuées par les professeurs de philosophie dans un décompte clair de leurs HSA ou de leurs HSE, les marges de manœuvre étant, en raison de moyens contraints, relativement étroites ;
- le sentiment que l'intervention du professeur de philosophie dans le contexte d'une autre discipline présente, d'une manière générale, un caractère artificiel et qu'elle s'ajuste mal à un enseignement conduit par ailleurs selon sa logique pédagogique propre.

5.2. Des « co-interventions » variées

Le terme de « co-intervention » sert à désigner trois formes relativement distinctes d'enseignement et, plus précisément, trois manières d'en définir les objectifs thématiques :

- les thèmes d'enseignement sont définis en commun, mais ils donnent lieu à des interventions autonomes de la part des professeurs de philosophie, d'une part, et de ceux des autres disciplines concernées, d'autre part ;
- les thèmes et les séquences d'enseignement sont définis en commun par le professeur de philosophie et par le ou les professeurs des autres disciplines, mais elles donnent lieu à des interventions successives des différents professeurs ;
- les thèmes d'enseignement sont définis en commun et donnent lieu à des interventions communes du professeur de philosophie et de son ou de ses collègues d'une ou de plusieurs autres disciplines.

Le premier de ces trois dispositifs est un dispositif de nature essentiellement *pluridisciplinaire*, c'est-à-dire tel qu'il coordonne thématiquement des enseignements qui restent relativement autonomes les uns par rapport aux autres. Les deux autres dispositifs sont, quant à eux, essentiellement *interdisciplinaires*, c'est-à-dire qu'ils engagent la discipline « philosophie » et la ou les disciplines participantes dans un enseignement unique et unifié, dispensé soit par un professeur de philosophie, en alternance avec un professeur d'une discipline associée ; soit par tous les professeurs, qui peuvent être présents ensemble, à

chaque séance, devant les élèves. Quelle que soit la modalité choisie, le rôle de chacun des professeurs est alors infléchi en fonction de l'éclairage qu'il leur appartient à tous de projeter sur le thème d'étude choisi par l'équipe pédagogique dans son ensemble.

L'organisation des « co-interventions » – dans le cadre de l'AP, des EDE ou des TPE – pose les mêmes difficultés techniques que celle des interventions ciblées, notamment en termes de décompte des heures d'enseignement et de gestion des DHG. L'investissement des équipes administratives – et, notamment, l'intégration au projet d'établissement de l'expérimentation d'interventions philosophiques en amont de la classe terminale – aura été, là encore, un élément décisif dans le succès de l'entreprise.

6. Une évaluation lucide de l'expérimentation

Le groupe philosophie de l'inspection générale a pu assister à un nombre significatif de leçons dispensées dans le cadre de l'expérimentation et il a également recueilli un nombre important de rapports faisant état des observations réalisées par l'ensemble des IA-IPR de la discipline. C'est surtout à partir de janvier 2011 que les équipes pédagogiques ont été le mieux à-même d'accueillir les inspecteurs. En effet, quel que fût le cadre de l'intervention des professeurs de philosophie dans les classes de première et de seconde, celle-ci supposait que les professeurs des disciplines dites « d'accueil » eussent au préalable une connaissance solide de leur classe et de leurs élèves.

L'ensemble des observations rassemblées par les corps d'inspection – générale et territoriale – fait apparaître que le dispositif imaginé et consolidé par la « note de cadrage » de 2011 est bien un dispositif *expérimental*, ce qui signifie qu'il donne lieu à des pratiques variées qui, toutes, sont à la recherche de leur équilibre et de leur norme.

Il paraît dès lors utile de rendre compte, non seulement des succès auxquels a pu donner lieu l'expérimentation conduite en 2011-2012, mais également de ses échecs et des problèmes qu'elle a permis de soulever et parfois – mais pas toujours – de résoudre.

6.1. Des réussites dignes d'éloge

Parmi les interventions les plus réussies, on dressera le compte-rendu d'une intervention effectuée dans le cadre de l'AP, puis d'une intervention effectuée dans le cadre des EDE et, enfin, d'une leçon effectuée dans celui des interventions dites « ciblées ».

6.1.1. Description d'une intervention en accompagnement personnalisé

Le professeur de philosophie intervient dans le cadre d'un cours de sciences de l'ingénieur dispensé à une classe de première. Le professeur de sciences de l'ingénieur est présent pendant l'intervention du professeur de philosophie, et ce dernier l'est également dans le temps du cours de son collègue. Le cours comprend ainsi deux phases complémentaires :

- dans un premier temps, le professeur de philosophie rappelle un certain nombre de notions de base ressortissant à la science de la logique : il évoque l'ambition aristotélicienne de donner un outil au raisonnement et à la science, mais il explique également la différence qui existe entre des énoncés susceptibles d'être évalués en termes de vrai et de faux, et des énoncés, comme une question ou une prière, qui

ne le sont pas. Il évoque ainsi l'équivocité des langues naturelles et l'exigence qui a pu se faire jour d'une méthode d'analyse permettant de décomposer leurs énoncés complexes en des propositions simples auxquelles associer, selon une table appropriée, les valeurs « vrai » et « faux » ;

- dans un second temps, le professeur de sciences de l'ingénieur distribue un texte de quelques lignes :

« Si Jupin est malade ou Michon en voyage, alors ni l'affaire Argus ne se conclura, ni le président et le Conseil ne se réuniront et n'annonceront des dividendes, à moins que Lespaul ne se ressaisisse et ne prenne les choses en main. »

Un travail est alors demandé aux élèves : ils doivent, d'une part, décomposer cet énoncé en un ensemble de propositions simples auxquelles il doit devenir possible d'assigner une valeur « vrai » ou « faux » ; ils doivent, d'autre part, intégrer l'ensemble des propositions simples ainsi obtenues à une table de vérité permettant de déterminer la valeur « vrai » ou « faux » de l'ensemble de l'énoncé.

Dans des séances ultérieures, il est prévu que la table de vérité ainsi produite serve de modèle formel à la fabrication d'une carte électronique munie de commutateurs et permettant d'obtenir toute la variation des valeurs « vrai » ou « faux » possibles à partir de la valeur de chaque énoncé propositionnel représenté par une connexion physique.

L'étroite collaboration du professeur de philosophie et du professeur de sciences de l'ingénieur permet de faire comprendre la notion d'« intelligence artificielle » aux élèves, sa dimension programmatique et la façon dont elle opère à partir d'une table formelle de vérité. Il devient également possible de concevoir, négativement, la notion d'« impondérable », c'est-à-dire de se représenter la valeur – autre que « vrai » ou « faux » – de ce qui interdit toute réaction programmée.

6.1.2. Description d'une intervention en enseignement d'exploration

Dans le contexte de l'enseignement « littérature et société », un professeur de philosophie intervient en novembre 2011 dans une classe de seconde, pendant deux heures et à la demande du professeur de lettres. Il traite le sujet « Socrate et les sophistes » en l'intégrant au thème « la parole publique » et, de la sorte, aborde la question du rapport entre langage et vérité. Les élèves participent de façon particulièrement active et constructive.

Interrogé, le professeur de philosophie estime que son intervention – et, plus généralement, l'expérimentation elle-même – a reçu un écho favorable de la part des élèves et du professeur de la discipline dite « d'accueil », mais également de la part des collègues d'autres disciplines, à leur tour intéressés par d'autres interventions philosophiques dans leur propre domaine.

6.1.3. Description d'une « intervention ciblée »

Dans une classe de première scientifique, le professeur de philosophie et le professeur d'histoire-géographie s'entendent pour traiter ensemble et en quatre heures le thème « Pouvoir et représentation », en l'inscrivant dans le contexte du programme d'histoire-géographie et, plus particulièrement, de « La notion de totalitarisme ».

Une des leçons observées est construite de la façon suivante :

- le professeur de philosophie prend d’abord en charge la construction du problème en insistant, notamment, sur les fondements moraux et politiques de l’adhésion ou de la résistance d’un individu au pouvoir totalitaire auquel il est exposé. Cela permet de mettre en place les notions générales de « politique », d’« État », de « société » ou de « communauté » ;
- le professeur d’histoire-géographie alimente ensuite cette problématique par l’analyse de faits historiques déterminés, principalement illustrés par des documents, notamment iconographiques, montrant que tout pouvoir s’accompagne d’une sorte de mise en scène de lui-même et d’un travail idéologique associé à l’exposition de ses modes de fonctionnement. C’est donc l’occasion d’une étude relativement précise de certaines œuvres caractéristiques de l’art totalitaire et, par exemple, de certaines œuvres de Leni Riefenstahl ;
- le professeur de philosophie achève la séance en reprenant certains points de détail et en les rattachant à de très courts textes de Hannah Arendt, qui servent à préciser l’analyse en introduisant, avec le concours des élèves et au moyen d’un questionnaire élaboré à leur intention, toute une série de distinctions conceptuelles, parmi lesquelles les notions de « despotisme », de « tyrannie » ou de « dictature ».

Le bilan dressé conjointement par les deux professeurs laisse apparaître une authentique complémentarité des disciplines « histoire-géographie » et « philosophie », l’une éclairant l’autre dans une alternance assumée, décrite par eux-mêmes comme un véritable « ping-pong verbal ». Car si, dans ses grandes lignes, la leçon observée peut paraître relativement proche, conceptuellement, de celles qui peuvent être prononcées dans les classes terminales, une plus grande souplesse méthodologique, un plus grand élargissement thématique et une plus grande ouverture aux interventions des élèves, fortement sollicités, lui donnent un dynamisme et une spontanéité particuliers et, selon l’appréciation des professeurs, féconds pour les élèves.

6.2. Des échecs reconnus

Les observations conduites sur le terrain par les corps d’inspection ont permis de constater certains échecs accusés, conjointement, par une certaine apathie des élèves et par une insatisfaction explicite des professeurs participant à l’expérimentation.

Pour ce qui concerne la première, elle a été manifeste, lors de certaines visites dans les classes : écoute flottante, peu de réactivité aux questions posées et même une sorte de « récalcitrance » à participer aux travaux proposés. Pour ce qui concerne la seconde, les entretiens conduits avec les professeurs en charge d’interventions philosophiques en première ou en seconde ont été suffisamment explicites, à la fois francs et éclairants – ce qu’il faut, du reste, mettre à l’actif de ces professeurs, très soucieux, eux-mêmes, de tirer un bilan de leurs pratiques et de comprendre les raisons de leurs difficultés.

On rapportera ici, utilement, les grandes lignes de tels entretiens.

À destination d’un groupe mixte d’élèves issus d’une section L et d’une section S de première, une équipe de professeurs de lettres et de philosophie s’est proposé d’étudier le thème de « l’humanisme », conformément aux termes de la « note de cadrage » et, le jour où

il a été possible d'observer leur travail, le professeur de philosophie, seul à intervenir, avait charge de répondre à la question : « L'homme peut-il s'élever ? ».

La question – dont la formule est en elle-même discutable – avait déjà été abordée dans une séance précédente à l'aide de références à Pic de la Mirandole. Le jour de l'observation, il est fait référence à Marcile Ficin. Après un « topo » biographique et quelques remarques sur son rôle de traducteur de Platon et de Plotin, le professeur insiste sur l'utilisation des outils philosophiques dont il a pu hériter de l'Antiquité. Un second « topo » sur *Le Banquet* de Platon précède alors la lecture d'un extrait du commentaire qu'en fit l'auteur de la Renaissance. Cette lecture est à son tour l'occasion d'une présentation rapide du « système » de Marcile Ficin et, par extension, d'une analyse, également rapide, du « désir de contempler et d'engendrer dans la beauté ». Une distinction est à cette occasion introduite entre la beauté corporelle et la beauté intelligible, la première étant déclarée éphémère, la seconde rattachée à la perfection de l'âme. La projection d'une reproduction du *Printemps* du peintre Botticelli et un commentaire descriptif de sa composition achèvent la séance – dans une sage distraction de l'ensemble du groupe des élèves concernés.

L'entretien conduit avec le professeur de philosophie a immédiatement permis d'explicitier un certain nombre de difficultés résultant à la fois du mode d'organisation de l'expérimentation et de la nature de l'éclairage philosophique apporté aux élèves.

Pour ce qui concerne le premier point, la simple conjonction des disciplines mobilisées autour du thème de l'humanisme est restée très formelle et a consisté dans une juxtaposition de discours plutôt que dans une collaboration de perspectives savantes. Ainsi, pour le dire en d'autres mots, il s'est plutôt agi d'une entreprise pluridisciplinaire que d'une entreprise interdisciplinaire. Chaque professeur apportant sa contribution savante à la question de l'humanisme, les élèves n'ont pas été suffisamment sollicités et ne sont pas parvenus à trouver par eux-mêmes les principes synthétiques et, par conséquent, l'unité véritable des enseignements qui leur étaient dispensés. La question du mode de collaboration des disciplines était donc, ainsi, posée. L'entretien devait révéler que leur ajustement réciproque suppose un véritable accord entre les professeurs, des échanges soutenus et une visée portée en commun par l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique investie dans l'expérimentation.

Pour ce qui concerne le second point, il est apparu que le discours unilatéralement savant du professeur de philosophie a présenté un caractère d'austérité mal ajusté aux attentes et aux possibilités des élèves de première auxquels il s'adressait. Il présentait même un caractère quelque peu contradictoire, sur le plan formel, puisque, d'une part, il consistait principalement en un ensemble d'analyses conceptuelles destinées à faire leçon ; et que, d'autre part, aucun contrôle des acquis des élèves n'était envisagé, les élèves ne voyant par conséquent pas l'intérêt de consentir un effort particulier d'assimilation de l'enseignement dispensé. Le professeur a lui-même reconnu – et même très spontanément – que le cours adressé aux élèves de première ne pouvait pas être une réplique de celui qu'il avait coutume de dispenser à des élèves de classe terminale ; que leur intérêt devait être éveillé et soutenu indépendamment de tout examen final (la perspective du baccalauréat) ; et que les contenus de connaissance ne pouvaient pas avoir la même tonalité académique qu'au niveau de la classe supérieure.

Il paraît en résulter que, en l'occurrence, la raison principale de l'échec de l'expérimentation relevait d'une conception incertaine et réductrice des interventions philosophiques dans les

classes de première ou de seconde, assimilées à un simple objectif de « culture générale » et manquant l'indispensable passage d'une approche thématique à une approche problématique des idées abordées.

En règle générale, l'expérimentation a échoué là où les professeurs de l'une ou de l'autre des disciplines mobilisées ont travaillé de manière trop isolée et où, pour une raison ou pour une autre – question de conviction pédagogique ou, plus trivialement, d'organisation des emplois du temps – ils n'ont pas su créer ou maintenir des pratiques véritablement interdisciplinaires.

6.3. La liberté pédagogique des professeurs

Réussites comme échecs ont pour point commun de reposer sur la *liberté pédagogique* des professeurs. Celle-ci est impliquée à un triple égard dans le dispositif : parce que c'est le professeur de philosophie qui décide de la mesure de son investissement dans des interventions où il est inévitablement appelé à remettre en cause ses pratiques pédagogiques habituelles ; parce que les équipes pédagogiques, rassemblant des disciplines diverses, doivent s'entendre et organiser de conserve leurs travaux de manière à proposer aux élèves un enseignement à la fois polymorphe et unifié ; et parce qu'il revient à ces mêmes équipes, en étroite collaboration avec les chefs d'établissement, de choisir le cadre formel de leurs interventions communes en amont de la classe terminale.

Effectivement, la diversité des dispositifs ouverts à l'expérimentation implique des choix et ces choix doivent être ceux de l'ensemble des équipes et non pas exclusivement ceux du professeur de philosophie, pris isolément, ceux des professeurs des autres disciplines, qui imposeraient leur propre « agenda » pédagogique ou, enfin, ceux des seules équipes administratives, soucieuses de lisser les emplois du temps ou d'optimiser leur dotation horaire globale.

La liberté pédagogique des professeurs est une prérogative et un droit réglés par le devoir, que l'introduction d'éclairages philosophiques en amont de la classe terminale préserve et encourage en lui donnant un espace d'expression accru par le partage intellectuel qu'elle institue entre les disciplines, ainsi que par les règles de collégialité qu'elle induit. Pour chacun des professeurs concernés, construire *ensemble* un enseignement, ce n'est ni se restreindre dans ses objectifs, ni se contraindre dans ses méthodes, mais c'est amplifier la sphère de pertinence de sa discipline en la conjuguant à celles dont il est légitime qu'elle s'inspire et se nourrisse pour atteindre ses propres objets.

Un bilan satisfaisant

Dans l'ensemble, au cours des visites effectuées dans les classes, les corps d'inspection ont noté la bonne tenue des apports des professeurs de philosophie aux enseignements auxquels ils ont collaboré, à la fois eu égard au discours savant qui était le leur – sans concessions ni simplifications abusives – et dans les outils pédagogiques dont ils faisaient usage, parmi lesquels les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) ont parfois pris une place significative⁸.

⁸ À titre d'exemple, les élèves de seconde d'un lycée du sud de la France ont été amenés à enrichir leur participation à l'expérimentation (sous forme d'AP) en nourrissant de leurs réflexions un blog installé à leur intention sur la plate-forme interactive Dokeos.

L'expérimentation n'aura donc pas été, pour la grande majorité des professeurs y ayant participé, un dispositif incongru ou inapproprié. Si l'appréciation peut en être biaisée du fait que le volontariat en était le principe, il semble que la « note de cadrage » aura provoqué un certain souffle ou un élan vers des pratiques pédagogiques et une manière d'introduire quelque chose de la discipline « philosophie » en sortant des sentiers battus du cours magistral.

Pour autant, le bilan qu'il est possible de tirer de l'expérimentation n'est pas univoque, mais il doit être nuancé et encourager à un approfondissement de la réflexion sur la place d'interventions philosophiques en amont de la terminale, non seulement dans le cadre de l'expérimentation proprement dite, mais, d'une façon plus générale, pour ce qui concerne l'ensemble des sections auxquelles elles sont effectivement ou pourraient éventuellement être destinées.

7. Des pratiques d'ouverture

Si l'on met momentanément de côté les questions de budget, l'extension de l'enseignement philosophique à d'autres classes que la classe terminale a longtemps été considérée, soit comme impossible, soit comme peu souhaitable, principalement en raison de l'immaturité supposée des élèves auxquels il s'adresserait. L'institution reste également prudente face à l'intérêt supposé du grand public pour la philosophie et à la « demande sociale » pour une telle extension. En jeu, une authenticité de « l'enseignement philosophique de la philosophie », distinct d'une simple doxographie historique, d'une approche assimilable à un enseignement de « culture générale » et, en somme, d'une histoire des idées plus ou moins bien ordonnée chronologiquement ou thématiquement. Tout au plus, un enseignement centré sur quelques « fondamentaux » – l'émergence de la réflexion philosophique dans la Grèce antique – aurait-il pu tenir lieu d'« initiation à la philosophie », à condition d'être suffisamment contraint et de ne pas anticiper sur la formation philosophique proprement dite, elle-même considérée comme « initiale »⁹ et prévue dans la seule classe terminale.

Or l'expérimentation mise en place à la rentrée 2011 rompt à un double égard avec cette logique de l'indifférence ou du pilotage fonctionnel :

- *a priori*, d'une part : prenant acte de l'existence de pratiques « sauvages », le ministère de l'éducation nationale leur aura fait droit, non en les avalisant, mais en cherchant à en comprendre le fonctionnement et en en mesurant les effets, considérant par là qu'il pouvait, pour le moins, s'agir de pratiques conformes à des interventions pertinentes, quoique anticipées et particulières, de la discipline « philosophie » ;
- *a posteriori*, d'autre part : à la suite des observations que les corps d'inspection ont pu mener, l'institution reconnaît la qualité de certaines interventions des professeurs de philosophie dans les classes de première et de seconde et, par là, admet qu'il n'y a pas d'incompatibilité majeure et substantielle entre des éclairages que peut apporter la discipline « philosophie » et des élèves qui n'ont pas atteint le degré de maturité supposé devoir être le leur une fois arrivés en classe terminale. Bien au contraire, l'intérêt que ces derniers ont, le plus souvent,

⁹ Programme de philosophie en classe terminale des séries générales, « Annexe », « Présentation », in *BOEN* n° 25 du 19 juin 2003 (<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>).

manifesté pour les interventions dont ils bénéficiaient dans le cadre de l'expérimentation, donne à penser que, convenablement ajusté à leurs attentes en même temps qu'à ses propres exigences disciplinaires, un travail de la discipline « philosophie » en amont de la terminale constitue un objectif pédagogique pertinent. Aucune manifestation de dénuement, une vive attention, une participation appropriée aux cours ont en effet été, généralement, les attitudes observées parmi les élèves, dénotant une adéquation entre l'éclairage philosophique porté conjointement aux enseignements et les acquis préalables des élèves.

Les interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde ont été projetées comme distinctes, dans leurs objets comme dans leurs méthodes, de ce que prévoient les programmes d'enseignement de la discipline « philosophie » des classes terminales. L'expérimentation ne devait pas conduire à anticiper les contenus, les méthodes et les exercices propres à ces dernières, mais proposer un éclairage à la fois original et substantiel sur des objets précisément identifiés et « connus ». Les professeurs de philosophie volontaires ont, généralement, su adapter leurs pratiques pédagogiques à des objets et à des méthodes ne leur étant pas exclusifs, puisqu'ils les partageaient, en l'occurrence, avec leurs collègues des disciplines dites « d'accueil ». Le caractère innovant des activités pédagogiques de tous peut être décrit sous trois points de vue complémentaires et solidaires :

- intégrés aux programmes des disciplines dites « d'accueil », les objets et les thèmes abordés par les professeurs de philosophie – le romantisme, les probabilités, la révolution, etc. – renvoient, pour l'essentiel, à des champs de réalité relevant, ordinairement, d'analyses non philosophiques. Ainsi, paradoxalement, à la manière des enseignants et des chercheurs de l'enseignement supérieur, les professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire ont dû accentuer le lien existant entre les concepts de leur discipline, les problèmes qu'ils suscitent et la description des champs de réalité auxquels ils ont eu affaire. Autrement dit, le soin apporté à aborder philosophiquement des thèmes et des objets des autres disciplines permettait, au premier chef, de faire émerger un souci du concret, c'est-à-dire de la réalité à laquelle les élèves sont immédiatement confrontés, et de les éclairer de manière à la fois originale et formelle ;
- les professeurs de philosophie ont été invités à s'extraire de leur champ spécifique de compétence et à réduire la distance existant, légitimement ou non, entre leur propre discipline et celles de leurs collègues. Ils ont donc été amenés à assumer pleinement la construction de pratiques interdisciplinaires, à les penser et à les mettre en œuvre de manière collaborative. En cela, ils ont dû rompre avec certaines habitudes issues de l'idée que la philosophie doit « couronner » l'enseignement secondaire, la métaphore indiquant, explicitement ou non, qu'elle jouit d'un statut privilégié et, d'une certaine façon, directeur. La construction d'un enseignement réellement interdisciplinaire impliquant une égalité des perspectives et des statuts théoriques, l'expérimentation lancée en 2011 permet de présager de l'essor de pratiques pédagogiques mieux ajustées à celles des autres disciplines et donc des habitudes déjà acquises par les élèves eux-mêmes ;
- ce dernier point est d'autant plus important qu'il permet d'espérer une *modalisation* de l'enseignement philosophique, c'est-à-dire un ajustement de ses contraintes, en elles-mêmes irréductibles, à des élèves qui, quel que soit leur voie

et leur niveau dans les lycées, peuvent y être intéressés et en tirer un profit intellectuel (méthodes de travail) et culturel (acquisition de savoirs spécifiques). En cela, avec l'expérimentation conduite en 2011-2012, la discipline « philosophie » commence à se donner les moyens de sa propre pluralisation, ce qui ne signifie nullement qu'il existe une philosophie « pour les terminales générales » et une philosophie « pour les autres classes », mais qu'il existe une discipline unique dans ses objets et dans ses méthodes, mais qui se révèle également capable de prendre en charge une diversité de conditions de culture, de savoirs et de compétences scolaires.

L'expérimentation conduite depuis la rentrée 2011 invite donc les professeurs et les corps d'inspection à une réflexion renouvelée sur l'espace disciplinaire qui est le leur. Elle constitue en cela un véritable défi théorique, mais aussi institutionnel, qu'il leur appartient de relever avec optimisme et discernement.

8. Des difficultés à comprendre et à surmonter

Si les interventions philosophiques en amont de la classe terminale ont suscité un réel intérêt de la part aussi bien des élèves concernés que des professeurs investis, si elles ont été volontiers accompagnées par les équipes administratives, il ne faut pas se dissimuler que des difficultés assez diverses ont dû être surmontées, parfois avec succès, mais aussi, parfois, de façon trop précaire et sans apporter de solutions durables. Il importe donc de prendre acte de ces difficultés et de les décrire suffisamment précisément pour se donner les moyens, à l'avenir, de les anticiper et de les lever – si, du moins, il paraît opportun de poursuivre et de consolider l'expérimentation.

8.1. La gestion administrative du dispositif

Globalement, les observations menées font apparaître que les professeurs participant à l'expérimentation ont largement privilégié l'AP et, dans une moindre mesure, les EDE, et qu'ils ont assez peu utilisé l'opportunité offerte par les « interventions ciblées » prévues par la circulaire de mars 2011. Les raisons en sont multiples et ne ressortissent pas exclusivement à des choix pédagogiques. La difficulté, rencontrée par les chefs d'établissement, à prendre des heures sur leur DHG et à les consacrer à des interventions de professeurs de philosophie au-delà de leur service ordinaire a été un principe d'organisation contingent, mais significatif. Peut-être le choix de l'AP et celui des EDE a-t-il également été la conséquence des exigences impliquées par le « cahier des charges » associé à la circulaire publiée en mars 2011, les contraintes pédagogiques implicites de l'option « intervention ciblée » (une collaboration très étroite entre les disciplines) étant considérées comme trop fortes. Ce qui est sûr, en tout état de cause, c'est que, d'une manière générale, la multiplication des collaborations avec les professeurs des autres disciplines accroît la difficulté d'ajustement des emplois du temps, contraignant parfois le professeur de philosophie – mais aussi les équipes administratives – à réduire le nombre de ses interventions ou à y renoncer.

8.1.1. Questions de coût

Quels que soient les dispositifs choisis, les interventions philosophiques dans les classes situées en amont de la terminale sont coûteuses en temps, soit comptabilisé par les équipes

administratives sous forme de retenues sur les DHG, soit calculé sous forme d'investissement personnel des professeurs¹⁰. Il conviendrait donc de parvenir à lever une difficulté où se nouent la flexibilité ou l'absence de flexibilité des emplois du temps, la disponibilité ou la non-disponibilité effectives des heures consacrées à l'intervention conjointe de la philosophie et des autres disciplines et, enfin, la rémunération des heures que leur consacrent les professeurs.

Dans la mesure où les interventions dans les classes de première et de seconde ne sont pas destinées à constituer une obligation de service, leur coût ne peut devenir rédhibitoire. Pour autant, il n'est pas indifférent et il doit être anticipé et pris en compte dans la répartition des DHG au niveau académique. Autrement dit, le coût des éclairages philosophiques avant la classe terminale doit être examiné au niveau rectoral et être intégré dans de libres choix de politique éducative et, *a fortiori*, dans le cadre général de difficultés budgétaires de plus en plus prégnantes.

8.1.2. Questions d'équipes

De nature également technique, mais moins lourde sur le plan de la gestion par les équipes administratives, une autre difficulté se fait jour sur le plan de l'organisation d'interventions philosophiques en amont de la classe terminale. Les professeurs ont été relativement nombreux à souligner qu'une continuité de cette organisation était souhaitable, au sein des établissements, d'une année sur l'autre. Mais ils ont également remarqué que le jeu des mutations avait une incidence potentiellement forte sur cette exigence de continuité et que rien ne garantissait la pérennité des équipes interdisciplinaires en charge de collaborer aux interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde.

Il n'est pas possible de lever, dans l'absolu ou *a priori*, une telle difficulté, premièrement, parce qu'il n'est pas possible d'anticiper les souhaits de mutation des professeurs et, secondement, parce qu'il n'est pas souhaitable de n'autoriser des interventions en classes de première ou de seconde qu'à des professeurs dont on se serait préalablement assuré de l'installation durable dans leur établissement d'exercice. Il faut donc considérer l'absence de pérennité des équipes et le flottement qui peut exister dans l'organisation des interventions philosophiques en amont de la terminale comme une donnée objective et contextuelle, comme une difficulté structurelle à laquelle seuls le talent des chefs d'établissement ou la flexibilité des équipes pédagogiques peuvent, au cas par cas, apporter une issue.

8.2. Des procédures d'évaluation originales, mais à approfondir

Il est impossible, à ce jour, d'affirmer que la mise en œuvre d'éclairages philosophiques en première et, parfois, en seconde, garantit aux élèves qui en ont fait le choix ou qui y ont été exposés un meilleur succès au baccalauréat ou, du moins, une entrée facilitée dans l'étude de la discipline « philosophie » en classe terminale. Les élèves de première de l'année 2011-2012 passeront en effet leurs épreuves de baccalauréat en juin 2013 et ceux de seconde en juin 2014. En outre, les élèves ayant assisté de façon anticipée à des interventions philosophiques sont relativement peu nombreux en comparaison du nombre global des

¹⁰ Une équipe de professeurs parisiens signale, en mars 2012, avoir consacré 27 h 30 à l'élaboration commune et interdisciplinaire de son enseignement pour une série de cours ne dépassant pas 12h effectives en présence des élèves. Si le ratio est assez ordinaire, pour ce qui concerne les cours dispensés dans les classes terminales, il témoigne d'un alourdissement des charges des professeurs qu'il est opportun de signaler.

candidats bacheliers et leur représentativité statistique est donc relativement négligeable. Par conséquent, il est vain de chercher à établir une corrélation mécanique entre la mise en place d'interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde et le baccalauréat, ainsi que de proposer une évaluation quantitative des effets de l'expérimentation menée à partir de la rentrée 2011. En revanche, il est pertinent d'en proposer une évaluation intellectuelle et critique et de juger – sur pièces – de la perception, de l'appréciation et de l'interprétation de l'expérimentation par ses acteurs eux-mêmes.

8.2.1. *Les élèves et leurs travaux*

Les professeurs ont souvent souligné que l'absence de « note sanction » pouvait avoir, sur les élèves, un effet démobilisateur. Ils ont en même temps insisté sur leur choix de ne pas associer leurs interventions philosophiques à un dispositif classique de notation, préférant explicitement une approche « libérale » de cette expérimentation, son évaluation consistant plutôt à en tirer les leçons avec, le plus souvent, le concours des élèves, interrogés à la fois sur les contenus de connaissances dispensés et sur leur propre appréciation de l'enseignement reçu.

Pour ce qui concerne les élèves eux-mêmes, les propos qu'il a été possible d'entendre dans les classes concernant l'intérêt manifesté pour le travail accompli, le mot « intéressant » se révélant au demeurant assez flou et pouvant signifier un authentique investissement intellectuel aussi bien qu'une manière non désagréable de passer du temps au lycée. Il est d'ailleurs assez difficile d'apprécier le discours d'élèves naturellement bienveillants et plutôt heureux de faire favorablement écho aux enseignements dits « expérimentaux » qui leur sont proposés.

Une difficulté importante que les professeurs doivent par conséquent se donner les moyens de lever, autant que possible, par eux-mêmes, est celle d'une sanction non-disciplinaire d'un enseignement lui-même marginalement disciplinaire – constitué par des objets et des méthodes identifiés. L'alternative de la note ou de l'absence de note doit être rompue au bénéfice d'une représentation partagée, entre les élèves et les équipes pédagogiques, du travail accompli et de ses bénéfices réels. Or de même qu'il ne s'agit pas, pour les professeurs, ici, de noter les élèves, il ne s'agit nullement, pour les élèves, d'évaluer à leur tour les professeurs et leur enseignement. « Représentation partagée » signifie plutôt qu'un discours commun doit être trouvé, entre les élèves et les professeurs, par lequel un bilan des activités d'apprentissage serait dressé et reconnu comme une réalisation singulière de la communauté pédagogique constituée. Plus prosaïquement, des exercices peuvent être proposés aux élèves, de courts exposés préparés ou des séquences de restitution des acquis organisées, à l'issue de quoi élèves et professeurs peuvent s'entendre sur ce qui a « marché » et, le cas échéant, sur ce qui a « raté ». Dans un cadre procédural et sous forme de courtes discussions ordonnées, il doit être possible de mesurer l'intérêt, en termes de formation et de culture acquise, de l'enseignement interdisciplinaire dispensé. Car il ne s'agirait pas simplement de s'assurer que des contenus de connaissance ont été acquis, mais qu'ils ont aussi été perçus comme pertinents dans le cadre d'une compréhension du donné ou de la réalité éclairée par une approche philosophique et par la ou les disciplines impliquées avec elle.

À cette condition, la double exigence d'une forte tenue des éclairages philosophiques et interdisciplinaires, d'une part, et d'une appréciation partagée de leurs effets, d'autre part, pourra être envisagée et étendue. En quoi il ne s'agira ni de sanctionner, purement et

simplement, des connaissances acquises, ni de s'abaisser à flatter de prétendues capacités des élèves à « penser par eux-mêmes ». Nul ne pense par soi-même ; on ne pense – en première personne – qu'à proximité d'autrui, à la lecture des auteurs, à l'écoute de ses professeurs, à la fréquentation des thèmes, des notions et des concepts des disciplines qu'on visite : lettres, histoire-géographie, sciences et philosophie.

8.2.2. *Le regard des enseignants sur leur enseignement et les corps d'inspection*

Au-delà du bénéfice que les élèves peuvent tirer d'une approche philosophique des enseignements dispensés dans les classes de première et de seconde, un de ses intérêts majeurs réside dans un rééquilibrage – limité, mais réel – des procédures d'évaluation applicables à la discipline. De même, en effet, que les professeurs impliqués dans cette expérimentation ne doivent pas s'en tenir à l'évaluation quantitative du travail des élèves, notamment par une « note sanction », de même les corps d'inspection ne doivent pas centrer leurs propres interventions sur une « visite sanction » des professeurs dans les classes, mais se proposer plutôt d'accompagner, de conseiller, d'aider à la réussite de cette modalité très particulière d'expression philosophique que constitue son extension interdisciplinaire.

Les pratiques « sauvages » antérieures à l'année 2011 et, pour certaines, toujours d'actualité dans de nombreux établissements, ne sont pas, de ce seul fait qu'elles n'ont pas été validées par les corps d'inspection, dénuées de sens. Toutefois, il reste vrai que des enseignements régis par la spontanéité de leurs acteurs ou dans la méconnaissance de l'institution entrent difficilement dans l'espace à peu près normé d'une offre de formation nationale et engageant la responsabilité de l'institution. C'est pourquoi le rôle des corps d'inspection est si important, car c'est à travers eux qu'une normativité suffisante et, corrélativement, une égalité réelle entre les élèves peuvent être assurées et maintenues.

De même, donc, qu'il importe que les professeurs investis dans des interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde doivent s'en entretenir de manière ordonnée avec leurs élèves, de même il est indispensable qu'ils maintiennent des relations collégiales, sur ce point, avec les corps d'inspection. « Collégiales », du reste, signifie qu'elles sont effectivement des relations de collègue d'une discipline à collègue de la même discipline. Sans en masquer les difficultés, il faut imaginer des procédures discursives telles que soit assuré, dans le peu de temps disponible aux uns comme aux autres, un suivi intellectuel et disciplinaire d'interventions interdisciplinaires vivantes et fécondes. Ce suivi, idéalement, ne peut d'ailleurs pas concerner les seuls professeurs et corps d'inspection de philosophie, mais doit s'étendre à l'ensemble des disciplines intéressées et de leurs responsables, au moins locaux. Il faut, en somme, faire le pari que des communautés savantes composées de professeurs et d'inspecteurs de disciplines diverses, même d'amplitude modeste, doivent pouvoir se constituer autour du projet d'installation, de continuation ou de consolidation de pratiques philosophiques dans les classes de première et de seconde.

8.3. Une modularité à maîtriser

Les difficultés que rencontre la mise en œuvre d'interventions philosophiques en amont de la terminale ne sont pas seulement d'ordre technique (emplois du temps et rémunération des professeurs) ou pédagogique (évaluation de l'enseignement et de ses effets). Elles ressortissent, au fond, à la définition même des contours de l'enseignement philosophique *en général* et concernent la préservation de son unité de sens et de sa nature proprement

disciplinaire. De bonne ou de mauvaise foi, on peut en effet aisément objecter au dispositif expérimental de 2011 que, pour une raison ou pour une autre, « ce n'est pas de la philosophie », « ce ne peut pas être de la philosophie », voire que « ce ne *doit* pas être de la philosophie ».

La conviction du groupe philosophie de l'inspection générale est que l'existence d'interventions philosophiques et interdisciplinaires n'est en rien étrangère à la véritable nature de l'enseignement de la philosophie et que le concours des disciplines dites « d'accueil » ne constitue pas un obstacle, mais au contraire une opportunité de *pluralisation* des voies d'accès à son champ propre.

Il ne suffit pas de clarifier des questions de vocabulaire autour de concepts réputés philosophiques ou de parler en termes généraux d'objets disciplinaires extérieurs pour « faire de la philosophie ». Un ordre spécifique des raisons, une rhétorique particulière, une manière propre de poser des problèmes et de convoquer des savoirs, des traditions textuelles diverses peuvent constituer, dans leur ensemble, des approches philosophiques de la réalité. Or ces approches, précisément, sont parfaitement compatibles avec les données de la réalité offerte par les autres disciplines enseignées au lycée, avec leurs concepts, leurs descriptions, leurs outils intellectuels propres.

L'ajustement disciplinaire et normé de la philosophie et des enseignements dits « d'accueil » n'en est pas moins délicat. Le risque existe, par exemple, d'un « saupoudrage », d'un « délayage » ou d'un « éparpillement » du regard philosophique – ce sont les termes entendus dans les entretiens avec les professeurs – sur des thèmes d'abord étrangers à la discipline. C'est pourquoi l'exigence intellectuelle liée aux interventions philosophiques dans les classes en amont de la terminale reste très haute et requiert, de la part des professeurs investis, une mobilisation de tous leurs talents, une grande maîtrise de leur discipline et un regard particulièrement critique vis-à-vis de leur propre enseignement. Autrement dit, les interventions philosophiques en première ou en seconde ne doivent pas être considérées comme « plus faciles » au motif que leurs objectifs restent étrangers à l'examen du baccalauréat ou que, les élèves étant plus jeunes, le discours qui peut leur être adressé doit être lui-même plus simple. Bien plutôt, l'ajustement aux disciplines dites « d'accueil » et à ces élèves d'une parole véritablement philosophique et qui ne renonce en rien à ses exigences théoriques propres constitue l'une des gageures les plus fortes des « éclairages philosophiques en amont de la classe terminale ».

Préconisations

L'introduction d'éclairages philosophiques en amont de la classe terminale participe à la réalisation des objectifs de la réforme actuelle du lycée. Elle peut mettre en lien les différents savoirs et les différents enseignements dispensés au lycée, elle est à même d'en montrer la cohérence, de faire apparaître la circulation des savoirs et leur unité de sens. Dès lors, elle prépare les lycéens à devenir des étudiants, à entrer dans l'enseignement supérieur dans une disposition d'autonomie et dans un état d'esprit de décroisement des savoirs et d'ouverture d'esprit. Elle peut promouvoir enfin une réelle culture générale qui souligne les continuités et

les ruptures entre le passé et le présent, entre la culture ancienne et classique et les interrogations contemporaines.

Compte tenu du contexte nouveau créé par la volonté du ministre de l'éducation nationale de dresser le bilan de la réforme en cours, en vue d'éventuelles évolutions du lycée, le groupe philosophie de l'inspection générale émet les préconisations suivantes :

- Reconduire et consolider le dispositif d'interventions philosophiques dans les classes en amont de la terminale, sous leur forme optionnelle et non pas obligatoire ;
- Préserver la dimension « projet » de cette introduction et, corrélativement, le caractère volontaire de l'investissement des professeurs de philosophie ainsi que des disciplines dites « d'accueil » ;
- Mettre en place un dispositif de validation des acquis des élèves en se fondant, non sur le principe d'une « note sanction », mais sur une appréciation mutualisée, par le professeur et par les élèves, des travaux conduits en classe et de leurs résultats ;
- Rappeler, en toutes circonstances, la nécessité d'un étroit rattachement des interventions philosophiques en première ou en seconde à la circulaire du 3 mars 2011 et, notamment au « cahier des charges » qu'elle comporte. Ce rattachement au « cahier des charges » est une condition technique importante, permettant de n'empiéter ni sur l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) en partie dévolue aux professeurs de philosophie, tous niveaux confondus ; ni sur l'enseignement philosophique dispensé dans les classes terminales ;
- Raffermer les liens entre les professeurs de philosophie volontaires et les corps d'inspection, voués à des activités d'accompagnement et de conseil ;
- Encourager, à cet effet, la mise en place, sur les sites Internet académiques, d'espaces d'échanges ou de discussion ouverts à l'ensemble des professeurs et des inspecteurs impliqués dans cet enseignement, toutes disciplines confondues ;
- Mutualiser, dans la mesure du possible, les productions des sites académiques sous la forme d'un site Internet *ad hoc* au niveau national (Eduscol, Pairform@nce, etc.) ;
- Promouvoir l'interdisciplinarité et non la pluridisciplinarité, et encourager la mise en place d'interventions dites « ciblées », même quand les interventions des professeurs de philosophie en seconde et en première s'inscrivent dans les dispositifs tels que l'AP ou les EDE. En effet, un éclairage authentiquement philosophique et interdisciplinaire ne peut se résumer à de simples cours sur l'argumentation, le raisonnement, la méthodologie, etc., mais requiert un travail de fond entre professeurs de plusieurs disciplines sur des objets communs.

Conclusion

Lancée en septembre 2011, l'expérimentation d'interventions philosophiques dans les classes de première et de seconde du lycée général aura constitué un élément – du reste tardif – de la réforme du lycée dans laquelle elle s'est insérée. Le bilan qu'il est possible d'en tirer est par conséquent étroitement dépendant de celui, beaucoup plus large, qu'appelle la réforme elle-même. En raison, notamment, de sa faible extension statistique, il ne saurait anticiper ce dernier, mais seulement y contribuer en y apportant certains éléments généraux de réflexion.

Un premier aspect de cette réflexion concerne la fécondité des pratiques d'interdisciplinarité dont ont bénéficié les élèves de première et de seconde du lycée général. Éclairés *aussi* par des approches philosophiques, dans le temps même de leur construction disciplinaire et personnelle, les élèves ont pu acquérir une première notion d'un sens original et d'une globalité de leurs savoirs, et apprendre à reconnaître l'écho que des champs divers de connaissances sont susceptibles de se renvoyer les uns les autres : la logique et l'informatique, les lettres et l'histoire des idées, etc. Avec une aide du discours philosophique, les élèves acquièrent la capacité de s'approprier à nouveaux frais leurs savoirs, de les tenir à une distance critique mesurée et de les assimiler dans une heureuse pluralité de leurs déterminations sémantiques.

Par quoi l'on observe qu'associées aux lettres comme aux sciences, des approches philosophiques ne constituent pas un simple paysage culturel pour les seuls élèves potentiellement curieux des humanités. Elles contribuent bien plutôt à étendre le champ des perceptions intellectuelles de *tous* les élèves. Car elles les incitent à multiplier et à approfondir les perspectives selon lesquelles ils approchent les disciplines formant leur environnement culturel immédiat ainsi que l'ordinaire de leurs apprentissages.

Or ce qui est en jeu, dans ce contexte, ne concerne effectivement pas seulement les apprentissages, du moins au strict point de vue de leurs contenus disciplinaires. Les éclairages philosophiques qu'on peut apporter à *tous les élèves du lycée* doivent pouvoir les aider à appréhender la complexité de la réalité qui est la leur, celle de leurs représentations, de leurs compétences, de leurs connaissances acquises ou en voie d'acquisition. Cette réalité ne leur est en effet pas donnée toute faite, elle doit se construire sous leurs yeux et tout à la fois avec eux. C'est celle de leur vie sociale et des valeurs qui la traversent ; celle de la nature et des enjeux cognitifs, mais aussi éthiques qu'elle enveloppe ; celle du flux des discours qui circulent, savant, politique, esthétique, auquel ils sont immanquablement exposés.

Apprenant avec leurs professeurs de lettres, d'histoire ou de sciences à reconnaître le vrai et le faux, à discriminer les figures du bien et celles des maux, tous les élèves doivent pouvoir puiser dans le discours philosophique les ressources leur permettant de commencer à bien poser les questions de logique et de sens qui les sous-tendent et qui les articulent. *Quel que soit leur niveau scolaire*, car le retour sur soi et sur la pensée des choses n'est pas le privilège des seuls meilleurs élèves ; et *quelle que soit la voie qu'ils ont choisie*, car le souci de la réflexion critique, de la prise de distance et de la clarté n'est pas non plus celui des seules voies généralistes.

En somme, s'il doit inmanquablement s'inscrire dans un bilan plus vaste de la réforme du lycée, celui que permet de dégager l'introduction, depuis septembre 2011, d'éclairages philosophiques dans les enseignements traditionnels des classes de première et de seconde du lycée général permet d'affirmer qu'il y a quelque pertinence à user de la plasticité de la philosophie et à tirer parti de son intérêt séculaire pour les savoirs positifs afin d'envisager les futures évolutions souhaitables des différentes voies du lycée.

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of fluid, overlapping strokes that form a stylized, abstract shape.

Paul Mathias

Annexes

| | | |
|------------|--|----|
| Annexe 1 : | « note de cadrage » de mars 2011 | 29 |
| Annexe 2 : | Note statistique de la DGESCO | 32 |

« Note de cadrage » de mars 2011

Bulletin officiel n°9 du 3 mars 2011

« Philosophie au lycée avant la classe terminale »

NOR : MENE1100064C

Circulaire n° 2011-023 du 21-2-2011

MEN - DGESCO A3-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ;
aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux proviseurs ;
aux professeurs

L'enseignement de la philosophie au lycée a sa place dans la classe terminale des séries générales et technologiques. Il y poursuit une double finalité : « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement et lui offrir une culture philosophique initiale ». Cet enseignement est maintenu dans ses programmes, finalités, contenus et horaires actuels.

En outre, à partir de la rentrée 2011, des interventions de professeurs de philosophie en classe de seconde et dans les trois séries de première générale du lycée pourront être développées et organisées dans le cadre des projets d'établissement et dans le respect des marges d'autonomie offertes par la réforme du lycée. Ces interventions aborderont des problématiques variées en relation avec les programmes de l'ensemble des disciplines enseignées.

Il est important que les interventions des professeurs de philosophie en classes de seconde et de première, en coordination avec les autres professeurs, puissent concerner tous les enseignements, scientifiques, littéraires et artistiques.

Ces interventions auront pour objectif de préparer l'élève « à développer l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle ». En lien avec les différentes disciplines, elles contribueront également à donner à l'élève la perception de l'unité des savoirs et le sens de la rigueur intellectuelle.

À ce stade du parcours des élèves, cette première approche de la démarche philosophique n'a pas pour but de transmettre un corpus philosophique aux lycéens, mais de les entraîner progressivement à construire une réflexion rigoureuse. Cette démarche apporte sa contribution aux grands objectifs assignés au lycée ; elle aide notamment les élèves à gagner en autonomie et elle favorise une orientation personnelle et réfléchie.

Objectifs

1. Accompagner la progression vers la maturité intellectuelle

La pratique de la philosophie stimule la réflexion, incite à l'analyse, contribue à la formation du jugement et favorise l'accession à l'autonomie.

Cette pratique, qui encourage le développement de la réflexion personnelle, a des conséquences sur la découverte de soi et donc sur l'élaboration d'un projet personnel d'orientation (choix des options, voies et séries proposées), et sur la construction d'un projet professionnel.

2. Donner plus de sens au parcours scolaire par des pratiques interdisciplinaires

L'intervention des professeurs de philosophie est conçue selon des modalités différentes de celles de la classe terminale ; elle prend, en particulier, une forme interdisciplinaire. La présence d'un professeur de philosophie dans le cours d'un professeur d'une autre discipline met en perspective les disciplines et les savoirs. Elle aide l'élève à mieux percevoir et comprendre leurs liens.

Cette approche interdisciplinaire met l'élève en situation de réfléchir au statut des connaissances qu'il acquiert. Elle peut également le conduire à s'interroger sur l'utilisation et les apports des outils technologiques d'information, de communication et de connaissance.

L'élève saisit mieux le sens de son parcours de formation au lycée ; son intérêt s'en trouve renforcé.

3. Familiariser les lycéens avec la pratique de la philosophie

En seconde ou en première, cette approche des démarches philosophiques prépare l'apprentissage de la philosophie en classe terminale. Les projets, conçus sous une forme interdisciplinaire, ancrent une discipline nouvelle pour les élèves dans des enseignements connus ou familiers. Mieux informés et sensibilisés, les élèves abordent avec de meilleures chances de réussite la classe terminale et la préparation des épreuves du baccalauréat.

En répondant aux interrogations des élèves, la découverte de la philosophie peut également encourager l'orientation vers la série littéraire.

Modalités

1. Interventions ciblées d'un professeur de philosophie dans les cours d'autres disciplines (classes de seconde et de première)

En seconde comme en première, cette introduction de la philosophie prend prioritairement la forme d'interventions ciblées d'un professeur de philosophie dans les cours d'autres disciplines ou enseignements.

Il est nécessaire de concevoir clairement l'articulation entre l'intervention proposée et la discipline concernée. Un véritable projet, concerté et préparé en commun, est élaboré par les professeurs qui en assurent ensemble la mise en œuvre. Le professeur de philosophie s'attachera à analyser les notions et les problèmes permettant d'appréhender différemment et de façon complémentaire les thèmes et connaissances prévus par les programmes des différentes disciplines.

Ces interventions peuvent se faire dans toutes les disciplines du tronc commun, dans les enseignements d'exploration en seconde ou dans les enseignements spécifiques en première. Une liste indicative de sujets est donnée dans l'annexe ci-jointe.

Elles se dérouleront, pour chaque sujet, dans un horaire compris entre 2 et 12 heures, et ne devront pas dépasser en totalité 36 heures par année scolaire et par classe.

2. Prise en charge d'une partie de l'accompagnement personnalisé (classes de seconde et de première)

Un professeur de philosophie peut prendre en charge une partie des 72 heures annuelles d'accompagnement personnalisé, de préférence en collaboration avec un ou plusieurs enseignants d'autres disciplines.

Tenant compte de la liste indicative des sujets donnée en annexe, le projet proposé s'inscrit alors dans le cadre des objectifs assignés aux heures d'accompagnement personnalisé, notamment : aider les élèves à gagner en autonomie et accompagner leur projet d'orientation (cf. objectif n°1) ; mener avec eux des travaux interdisciplinaires (cf. objectif n°2).

3. Participation aux travaux personnels encadrés (classe de première)

Les professeurs de philosophie peuvent prendre part à l'encadrement des travaux personnels encadrés (TPE), dispositif à caractère pluridisciplinaire. Ils contribuent à atteindre deux grands objectifs assignés aux TPE : développer l'autonomie des élèves (cf. objectif n°1) ; leur faire découvrir les liens qui existent entre les différentes disciplines et percevoir la cohérence des savoirs scolaires (cf. objectif n°2).

Sauf dans le cas des TPE, ces interventions ne donnent pas lieu à une évaluation finale sous forme de notation. Toutefois les professeurs doivent veiller à évaluer les acquis des élèves au cours même de leurs interventions, qui ne se réduisent pas à de simples exposés ou conférences.

Mise en œuvre

Le ministère lance pour la rentrée 2011 un appel à projets sur l'introduction de la philosophie en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales. L'extension de cette expérimentation à la classe de première des séries technologiques pourra être envisagée à partir de la rentrée 2012.

Le recteur organise le recensement des projets proposés par les établissements et fixe les modalités de sélection et d'évaluation des projets, en lien avec les IA-IPR de philosophie. La liste des projets retenus est publiée au niveau académique et transmise à la direction générale de l'enseignement scolaire en avril 2011.

Les projets sont financés dans le cadre des dotations académiques.

Comme pour toute expérimentation, les équipes pédagogiques veillent à prévoir une évaluation et un bilan du dispositif mis en place.

Les services académiques, et plus spécialement les IA-IPR de philosophie, recueillent et analysent les bilans transmis par les établissements au plus tard en mai 2012.

La direction générale de l'enseignement scolaire centralise les synthèses académiques en fin d'année scolaire et élabore une évaluation de ces expérimentations en lien avec l'inspection générale de l'Éducation nationale.

Le cahier des charges de cette expérimentation est joint en annexe.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire,

Jean-Michel Blanquer.

Annexe Cahier des charges

Les interventions des professeurs de philosophie en classes de seconde et de première, en coordination avec les autres professeurs, devront concerner de façon équilibrée tous les enseignements scientifiques, littéraires et artistiques, afin que les élèves comprennent que la philosophie a pour vocation de s'attacher à l'ensemble de la culture enseignée au lycée, à laquelle elle peut apporter l'éclairage historique, réflexif et critique qui est le sien.

I. En classe de seconde générale et technologique

Pour guider le choix des professeurs de philosophie, une liste indicative de sujets à traiter en priorité en relation avec les programmes de seconde est fournie ci-dessous :

Français

- « Réalité et réalisme », ou bien « Le concept de naturalisme », en relation avec « Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme ».

- « Persuader et démontrer », en relation avec « Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle ».

Histoire-géographie

- « La question du meilleur régime politique », en relation avec « Citoyenneté et démocratie à Athènes (V^{ème}-IV^{ème} siècle av. J-C) ».

- « Science, technique et représentations du monde », en relation avec « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVI^{ème}-XVII^{ème} siècle) ».
- « L'idée de Lumières », en relation avec « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique ».
- « Progrès, risques, développement », ou bien « Société et développement durable », en relation avec le programme de géographie.

Histoire des arts

- Le professeur de philosophie choisira dans le programme de l'enseignement de l'histoire des arts les questions à dimension philosophique qu'il souhaitera aborder.

Mathématiques

- « La variété des signes (symboles, graphes, images, courbes, etc.) et leurs fonctions », en relation avec « Notations et raisonnement mathématiques ».
- « Le hasard et la chance », en relation avec « Statistiques et probabilité ».

Physique-chimie

- « Les atomismes », en relation avec « L'atome ».
- « Mouvement et repos », en relation avec « Le mouvement ».

Sciences de la vie et de la Terre

- « Le concept d'évolution », en relation avec « La biodiversité, résultat et étape de l'évolution ».
- « Nature, milieu, environnement », en relation avec « Enjeux planétaires contemporains : énergie, sol ».

Enseignements d'exploration

- Le professeur de philosophie pourra intervenir dans le cadre des enseignements d'exploration. Il le fera par la formulation de problèmes, l'analyse de concepts, la présentation de textes relevant de sa discipline.

II. En classe de première (séries générales et technologiques)

Pour guider le choix des professeurs de philosophie, une liste indicative des sujets à traiter en priorité en relation avec les programmes de première est fournie ci-dessous :

Français toutes séries

- « Lecteur et spectateur », en relation avec « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^{ème} siècle à nos jours ».
- « Poésie et vérité » en relation avec « Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours ».

Enseignement littéraire en série L

- « L'idée d'humanisme », en relation avec « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme ».

Histoire-géographie

- « La notion de totalitarisme », en relation avec « Le siècle des totalitarismes ».
- « L'idée d'Europe », en relation avec « France et Europe ».
- « Le problème d'un ordre mondial », en relation avec les thèmes 1, 2 ou 4 du programme d'histoire.
- « Espaces, territoires, frontières », en relation avec les thèmes 1 à 4 du programme de géographie.

Histoire des arts

- Le professeur de philosophie choisira dans le programme de l'enseignement de l'histoire des arts les questions à dimension philosophique qu'il souhaitera aborder.

Sciences économiques et sociales en série ES

- « Les sources philosophiques de la pensée économique », en relation avec « Les grandes questions des économistes ».
- « Sociétés, communautés, identités », en relation avec « Sociologie générale et sociologie politique ».

Mathématiques en série ES et L

- « Parier, risquer, choisir », en relation avec « Probabilité ».

Sciences en série ES et L

- « Qu'est-ce que voir ? », en relation avec « Représentation visuelle (De l'œil au cerveau) ».
- « Genre humain, espèce humaine, idée d'humanité », en relation avec « Nourrir l'humanité », ou bien « Féminin/masculin », ou bien « Activités humaines et besoins en énergie ».

Littérature étrangère en série L

- « Langues, cultures, littératures », en relation avec l'ensemble des thématiques du programme.

Arts

- « Que veut dire pratiquer un art ? », en relation avec l'une ou l'autre des pratiques artistiques prévues au programme.

Mathématiques en série S

- « L'idée d'infini », en relation avec « Dérivation ».
- « Pensée et calcul », en relation avec « L'algorithmique ».

Physique-chimie en série S

- « Perception et réalité », en relation avec « Couleur, vision et image ».
- « Qu'est-ce qu'une loi scientifique ? », en relation avec « Comprendre : lois et modèles ».

Sciences de la vie et de la Terre en série S

- « Les enjeux des biotechnologies », en relation avec « Corps humain et santé ».
- « Le cerveau et la pensée : de nouvelles approches ? », en relation avec « Cerveau et vision : aires cérébrales et plasticité ».

Sciences de l'ingénieur en série S

- « Information et communication », ou bien « Qu'est-ce qu'une expérimentation ? », en relation avec l'ensemble du programme.

Note statistique de la DGESCO



Direction générale
de l'enseignement
scolaire

Service de l'instruction
publique et de l'action
pédagogique

Sous-direction des
programmes
d'enseignement, de la
formation des enseignants
et du développement
numérique

Bureau
des programmes
d'enseignement

DGESCO A3-1

Affaire suivie par
Pierre Seban

Téléphone
01 55 55 17 65
Télécopie
01 55 55 12 44
Courriel
pierre.seban
@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 9 juin 2011

Note à l'attention de

Monsieur Jean-Michel Blanquer,
Directeur général de l'enseignement scolaire

S/C de Monsieur Xavier Turion,
Chef du service de l'instruction publique et de
l'action pédagogique

Objet : Premier état des lieux de l'appel à projets « Philosophie au lycée avant la classe terminale ».

Référence : circulaire n° 2011-023 du 21 février 2011 publiée au bulletin officiel n°9 du 3 mars 2011.

1. Données chiffrées

Conformément aux orientations définies dans la circulaire citée en référence, les corps d'inspection territoriaux ont transmis à la direction générale de l'enseignement scolaire et à l'inspection générale de l'éducation nationale, sous couvert des Recteurs, l'ensemble des propositions retenues dans le cadre de l'appel à projets « Philosophie avant la classe terminale ». **On compte ainsi 286 projets proposés dans 27 académies** (cf. tableau récapitulatif en pièce jointe).

Le nombre de projets retenus par académie est **variable** et n'est pas nécessairement lié à l'importance démographique de chacune (2 projets à Paris, 20 à Reims par exemple). Seules trois académies ne semblent pas avoir été en mesure de répondre à cet appel à projets : la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique.

2. Typologie générale des projets

Après une première analyse de ces différentes remontées académiques, il apparaît que la plupart des projets **s'inscrivent globalement dans les orientations méthodologiques et pédagogiques** précisées par la circulaire. Plus précisément, ils se développent selon trois modalités principales : **(a)** les interventions ciblées des professeurs de philosophie dans les cours d'autres disciplines, qui concentrent l'essentiel des projets, **(b)** l'accompagnement personnalisé, assez largement mobilisé, et **(c)** les travaux personnels encadrés (TPE), plus minoritaires.

Dans chaque cas, **Humanités et sciences apparaissent également représentées** : histoire-géographie, français, mathématiques, sciences de la vie et de la Terre, physique-chimie principalement ; plus rarement les langues vivantes, les langues et cultures de l'Antiquité et les enseignements artistiques.

a) Interventions ciblées des professeurs de philosophie dans les cours d'autres disciplines :

Ces interventions s'équilibrent entre la classe de seconde et la classe de première :

- En classe de seconde, les **enseignements de tronc commun** sont particulièrement exploités. Les **enseignements d'exploration**, caractéristiques de ce niveau, sont également concernés : les programmes « Littérature et société » et « Méthodes et pratiques scientifiques » se présentent assez souvent comme des points d'ancrage privilégiés pour ces interventions.
- En classe de première, les trois séries générales sont concernées, sans qu'aucune ne soit négligée. Proportionnellement au nombre de sections existantes, c'est la série L qui est la plus représentée. Les **enseignements spécifiques** – caractérisant la série – sont plus particulièrement ciblés : littérature ou histoire en série L ; mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre en série S ; sciences économiques et sociales en série ES.

b) Accompagnement personnalisé :

Les projets développés dans le cadre de ce dispositif, plus nombreux en première qu'en seconde, prennent souvent la forme de **travaux interdisciplinaires**. Ils s'appuient à ce titre sur les sujets thématiques proposés dans le cahier des charges de la circulaire (annexe). Certains projets s'inscrivent moins directement dans les finalités de l'accompagnement personnalisé, utilisé a priori et selon toute vraisemblance comme une variable d'ajustement horaire permettant de monter les projets.

c) Travaux personnels encadrés (TPE) :

Les TPE, conformément à leur principe, donnent lieu à des **projets pluridisciplinaires** qui concernent les trois séries. Plus familiers des professeurs de philosophie déjà habitués à intervenir dans ce cadre, ils n'ont pas été massivement privilégiés dans le contexte de cet appel à projets.

3. Remarques complémentaires

Certains projets se présentent comme le **prolongement d'expérimentations existantes** et ne sont pas exactement conformes au cadre défini par la circulaire. Compte tenu du caractère inaugural de cette expérimentation nationale, les corps d'inspection ont jugé opportun de les retenir dans l'idée qu'ils pourront être reconsidérés et ajustés, notamment à partir du travail mené dans le cadre des ateliers pédagogiques proposés lors des **Rencontres philosophiques de Langres** en septembre prochain.

Il est enfin à noter que les différents projets qui seront développés pendant l'année scolaire 2011-2012 feront l'objet d'un **suivi** et d'une **évaluation** par les corps d'inspection territoriaux, en lien avec l'inspection générale de l'éducation nationale et la direction générale de l'enseignement scolaire.

PJ : Tableau récapitulatif des projets par académie.

| « Philosophie au lycée avant la classe terminale » | | |
|---|--------------------------------------|------------------------------------|
| Circulaire n°2011-023 du 21 février 2011 – Bulletin officiel n°9 du 3 mars 2011 | | |
| Académie | Nombre de lycées (public + privé) | IA-IPR référent |
| Aix-Marseille | 15 | Joël Jung |
| Amiens | 18 | Francis Foreaux |
| Besançon | 10 | Antoine Leandri |
| Bordeaux | 19 | Jean-Michel Lespade |
| Caen | 7 | Paule La Marne |
| Clermont-Ferrand | 5 | André Perrin |
| Corse | 5 | Joël Jung |
| Créteil | 13 | Alain Lasalle / Antoine Léandri |
| Dijon | 10 | Antoine Leandri |
| Grenoble | 8 | Souâd Ayada |
| Guadeloupe | - | Elisabeth Durand-Colson |
| Guyane | - | |
| Lille | 13 | Jeanne Szpirglas |
| Limoges | 7 | Jean-Michel Lespade |
| Lyon | 10 | Souâd Ayada |
| Martinique | - | Elisabeth Durand-Colson |
| Montpellier | 6 | André Perrin |
| Nancy-Metz | 10 | Dominique Tyvaert |
| Nantes | 19 | Henri Elie |
| Orléans-Tours | 5 | Elisabeth Durand-Colson |
| Nice | 8 | Joël Jung |
| Paris | 2 | Elisabeth Durand-Colson |
| Poitiers | 5 | Didier Maes |
| Reims | 20 | Francis Foreaux |
| Rennes | 15 | Henri Elie |
| Rouen | 7 | Paule La Marne |
| La Réunion | 11 | Francis Foreaux |
| Strasbourg | 10 | Dominique Tyvaert |
| Toulouse | 10 | André Perrin |
| Versailles | 18 | Didier Maes / Jeanne Szpirglas |
| Total | 286 | |

PJ : Tableau récapitulatif des projets par académie.