

Université Paris VIII Saint – Denis
Équipe ESCOL, EA n° 2306

Académie de Reims Rectorat - IUFM
GFR Enseigner la philosophie en LP

Rapport de recherche
L'enseignement de la
philosophie
en Lycée professionnel :
Analyses, expériences, témoignages

Jean-Yves ROCHEX et Élisabeth BAUTIER
(Équipe ESCOL, Université Paris VIII)

avec la collaboration de

Gilles BROSSARD, Josette DURDUX, Frantz LYS et Alain MARCHAL,
professeurs de philosophie

et de

Francis FOREAUX, IA-IPR de Philosophie
Didier MARTZ, Directeur de Cabinet du Recteur de l'Académie de Reims

et avec la participation de
Jean-Marie BERRIOT, Virginie CARUANA, Damien FIS et Juliette MAHOURDEAU

Septembre 2005

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE

Préface (Francis Foreaux, IA-IPR de Philosophie)	4
Chapitre 1 Perspectives de recherche et modes de collaboration (Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)	10
Chapitre 2 Entre enseignants et élèves : modes de faire, tensions et contradictions (Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)	26
Chapitre 3 Parler, écrire, penser en philosophie : attentes scolaires, mobilisation de ressources et travail langagier	48
3.1. Usages différenciés du langage, productions scolaires et travail philosophique (Élisabeth Bautier, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)	48
3.2. Des attentes scolaires aux copies des élèves, et retour (Alain Marchal, Professeur de philosophie)	66
Chapitre 4 Les élèves et la philosophie en Lycée professionnel : entre dire, faire et écrire (Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)	99
Pour conclure (Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL – Université Paris VIII)	134
Postface (Didier Martz, Directeur de cabinet du Recteur de l'Académie de Reims)	140
Bibliographie	147
SECONDE PARTIE	
Remarques sur l'usage des textes philosophiques en lycée général et en baccalauréat professionnel (Gilles Brossard, Professeur de philosophie)	150
Retour sur quatre années d'enseignement de la philosophie en LP (Josette Durdux, Professeur de philosophie)	164
Une chance pour l'enseignement de la philosophie (Frantz Lys, Professeur de philosophie)	177

PREMIÈRE PARTIE

Préface

Francis Foreaux,
IA-IPR de Philosophie

Cinq ans déjà !

La philosophie s'enseigne dans la voie professionnelle de l'académie de Reims depuis maintenant la cinquième année consécutive. Il faut d'abord souligner que l'académie de Reims n'est pas isolée, que d'autres académies ont également mis en place, avec plus ou moins de persévérance, des dispositifs d'enseignement de la philosophie dans des Lycées professionnels ; ce qui prouve bien que l'idée de faire une place à la philosophie dans la voie professionnelle a fait son chemin. Mais, il faut immédiatement ajouter que ce qui se passe à Reims n'a pas son équivalent ailleurs.

L'ampleur exceptionnelle qu'a prise cet enseignement, sous l'impulsion des Recteurs Daniel Bloch et Ali Bencheneb, fait déjà de cette académie un cas unique. En effet, après une première période de croissance régulière entre 2000 et 2003, la philosophie était enseignée dans 60 % des LP de Champagne-Ardenne pendant l'année scolaire 2003-2004. Et si ce pourcentage est tombé à 46% en 2004-5, la raison ne doit pas en être cherchée dans un quelconque renoncement ou découragement des principaux acteurs, ni même dans la manifestation d'un essoufflement naturel, mais dans la nécessité de prendre en compte des contraintes budgétaires et administratives (notamment, l'obligation de remplacer les professeurs de la voie générale et technologique pendant les heures qu'ils effectuent en LP sans recourir au recrutement de contractuels). Vingt-trois professeurs de philosophie étaient impliqués dans ces actions en 2003-4 ; dix-neuf (11 certifiés ; 8 agrégés dont 2 professeurs de CPGE et 1 MA) en 2004-5, sur les 110 que compte l'académie.

Mais, c'est le choix qui a été fait de ne pas donner à ces actions un caractère expérimental, qui l'aurait cantonné à quelques lycées bien choisis et l'aurait réservé à quelques professeurs, qui fait à coup sûr la spécificité du dispositif mis en place dans l'académie de Reims. En effet, l'option a été prise dès le départ de ne pas préjuger de la faisabilité de l'enseignement de la philosophie dans la voie professionnelle, de faire le pari de sa possibilité et finalement de le dispenser dans la mesure du possible comme le sont les autres enseignements de la voie professionnelle. Une seule réserve : les professeurs de philosophie ont tous été recrutés sur la base du volontariat.

Il peut être utile de préciser rapidement les règles qui ont été prescrites au moment de la mise en place de ces actions. L'enseignement de la philosophie, inscrit dans l'emploi du temps des élèves, est obligatoire (à quelques rares exceptions près, cette règle a été respectée) ; les effectifs des classes sont réduits, (ils ne dépassent pas 15 élèves et sont, dans les faits, souvent moindres, de l'ordre de 8 à 10 élèves) ; les heures de philosophie sont placées dans une plage horaire ne décourageant pas le suivi de cet enseignement ; les professeurs de philosophie sont pleinement intégrés à l'équipe pédagogique et sont soumis aux mêmes obligations que leurs collègues (renseignement du bulletin trimestriel ; présence aux conseils de classe ; suivi des élèves lors de leur stage professionnel) ; un programme, de même nature que ceux qui ont cours dans les sections des voies générale et technologique, mais adapté aux conditions horaires des LP, a été élaboré afin de normaliser l'enseignement dispensé.

L'option audacieuse de mettre en place l'enseignement de la philosophie sans préjuger de sa faisabilité a eu une contrepartie. Dès le départ, un Groupe de Formation par la Recherche a été constitué pour encadrer ces actions et en assurer le suivi. Ce groupe, composé de professeurs de philosophie impliqués dans les LP, de PLP de matières d'enseignement général, de chefs d'établissement, du Directeur de cabinet de Monsieur le recteur, de l'IPR, a très vite ressenti le besoin de donner une orientation plus scientifique à ses travaux. C'est ainsi qu'une convention a été signée avec le Laboratoire ESCOL de l'Université de Paris VIII, dotant le GFR d'une direction scientifique avec Mme Elisabeth Bautier et M. Jean-Yves Rochex.

Sous leur direction, de nombreux documents (rapports de visites en classes ; entretiens d'élèves ; travaux écrits d'élèves ; témoignages de professeurs ; séances de cours filmées, etc.) ont été collectés et analysés. Ils permettent de se forger maintenant une opinion, suffisamment claire pour qu'elle puisse être rendue publique, sur l'enseignement de la philosophie dans la voie professionnelle de l'académie de Reims.

Un colloque, qui s'est tenu à Reims le 24 mars 2005, a déjà donné un aperçu des conclusions des travaux du GFR et a ouvert un débat, qui n'est pas clos, sur l'opportunité d'une extension de l'enseignement de la philosophie dans la voie professionnelle.

Pour préparer la lecture des études qui suivent, je me contenterai d'exposer les difficultés rencontrées et recensées par les enseignants, qui ont beaucoup donné pour que la

philosophie ait sa place dans la voie professionnelle, puis je dresserai un bilan descriptif de la manière dont a été vécue par les élèves cet enseignement.

Les difficultés rencontrées sont de plusieurs ordres et ne sont pas spécifiques à l'enseignement de la philosophie. L'hétérogénéité des élèves, sensible selon les spécialités mais aussi dans une même section, est sans doute la première situation que doit affronter le professeur de philosophie. Il existe une différence entre les élèves des spécialités qui ont un fort taux de sélectivité et ceux des spécialités qui recrutent par défaut. Les élèves inscrits dans une même classe n'ont pas la même histoire scolaire individuelle, souvent chaotique, et n'expriment pas les mêmes attentes. Ils ont une attitude spontanément moins scolaire que celle de leurs condisciples des lycées d'enseignement général et technologique. Ils sont en moyenne plus âgés (le bac professionnel se passe quatre ans après l'entrée en seconde professionnelle) et plus engagés déjà dans la vie extra-scolaire (les jeunes femmes vivant en couple, mères de famille, et les jeunes gens exerçant de petits boulots ne sont pas des exceptions) ; ils sont peu disponibles pour un travail personnel hors du temps scolaire du fait d'un emploi du temps très lourd. Ils ne disposent pas des prérequis scolaires généralement attendus ou présumés par le professeur de philosophie qui enseigne dans une série de la voie générale, ce qui met cet enseignant devant la tâche fastidieuse de tout expliquer sans pouvoir compter sur une complicité culturelle, voire dans l'obligation de justifier à tout moment son enseignement. Ils sont moins bien préparés à recevoir un enseignement « abstrait » exigeant la capacité de tenir à distance le réel le plus immédiat, de mettre entre parenthèses « le vécu », d'adopter une position de surplomb théorique. Le passage à l'écrit reste pour beaucoup d'entre eux, qui ont souvent été jugés et orientés dans la voie professionnelle sur la base de leurs insuffisantes performances écrites, une souffrance. Enfin, pour en finir avec ce tableau, de nombreux élèves de la voie professionnelle, mais pas tous et il faut se garder de toute généralisation hâtive, vivent leur orientation dans la voie professionnelle comme le stigmate d'une indignité scolaire qu'ils intériorisent comme une indignité personnelle et vivent comme une dévalorisation personnelle.

Ces difficultés une fois répertoriées, force est de reconnaître que si elles sont plus présentes dans la voie professionnelle, au point que l'enseignant ne peut en faire abstraction ou faire comme si elles n'existaient pas, elles ne sont pas spécifiques et réservées à cette voie. Les mêmes difficultés, seulement grossies comme si le LP agissait comme une loupe, se rencontrent dans les autres voies d'enseignement, moins dans les séries S et L, plus sûrement dans certaines ES, mais à coup sûr dans les séries tertiaires et industrielles de la voie

technologique. Ailleurs aussi les professeurs doivent désormais individualiser leur enseignement pour faire face à l'hétérogénéité de leurs élèves, apporter les bases culturelles qui leur font défaut, inventer des solutions pour les motiver, faire des prouesses pour trouver les médiations permettant de faire « passer » des connaissances qui font abstraction du vécu, introduire dans leur enseignement une dose de psychologie pour redonner confiance à ceux qui sont en proie au découragement, accepter que l'écrit ne soit plus ce qu'il était. Cela dit pour relativiser ce qui se passe dans les Lycées professionnels et pour ne pas céder à la tentation d'en faire un monde à part qui ne serait pas soumis aux normes communes qui ont cours ailleurs.

Malgré ces difficultés, les professeurs qui enseignent dans les Lycées professionnels s'accordent pour reconnaître qu'il est possible de faire de la philosophie avec les élèves de la voie professionnelle. Une fois reconnues, elles ne sont pas présentées comme des obstacles insurmontables qui rendraient les élèves orientés dans la voie professionnelle définitivement fermés à la raison philosophique.

Ce jugement est confirmé par l'appréciation des élèves. D'une manière générale, ils acceptent bien l'enseignement de la philosophie qui leur est dispensé. Ils souhaitent son maintien dans le cursus scolaire et certains émettent même le vœu qu'il soit évalué et intégré parmi les matières du baccalauréat.

Leur assiduité au cours, alors qu'ils savent pertinemment que cet enseignement ne sera pas pris en compte pour l'obtention du baccalauréat, confirme leurs déclarations. L'absentéisme, qui existe et même d'une manière plus généralisée que dans les lycées d'enseignement général et technologique, n'est pas significativement plus important en philosophie que dans les autres disciplines enseignées dans les LP.

Les documents recueillis (témoignages écrits et oraux d'élèves, rapports de professeurs et contributions de chefs d'établissement) permettent de se forger une idée assez précise de leurs motivations.

Interrogés sur ce qui les intéresse dans la philosophie, les élèves du baccalauréat professionnel donnent des réponses assez stéréotypées et qui, décontextualisées, pourraient surprendre.

Vient, en premier lieu, la dignité retrouvée dans le fait de bénéficier d'un enseignement officiellement dispensé uniquement dans les lycées d'enseignement général et technologique ; ils sont, disent-ils, enfin « comme tous les autres ». Cette réponse est significative pour des élèves qui vivent souvent leur orientation comme une relégation sur un

fond d'échec. La philosophie est d'abord comprise comme ce qui est réservé à une élite dont ils ont été exclus.

Ensuite, cet enseignement, non sanctionné par un examen, est vécu comme un espace de liberté, expression qui revient souvent lors des échanges avec les élèves et dans les rapports des professeurs, ainsi que dans ceux des chefs d'établissement. Les heures consacrées à l'enseignement de la philosophie sont perçues comme un moment privilégié où l'on peut s'exprimer, dire ce que l'on pense personnellement. Pris à la lettre, cet argument pourrait être retourné contre un enseignement qui se donne explicitement pour but de dépasser l'opinion, l'avis des élèves tombant comme un couperet mettant à mal ce que croient obtenir laborieusement d'eux leurs professeurs. En fait, il signifie tout autre chose. L'enseignement de la philosophie offre pour la première fois à ces élèves la possibilité de ne pas restituer des connaissances ou, encore, de ne pas seulement argumenter pour justifier après coup une thèse factuelle (les techniques de l'argumentation). Il les met au contraire en demeure de devoir justifier a priori, par des raisons, une thèse afin de la rendre recevable pour eux-mêmes et pour tous. Ils veulent finalement dire, gauchement, qu'ils font l'expérience de la pensée autonome. Dans les entretiens récoltés, beaucoup d'élèves définissent la philosophie comme le moment d'une rupture avec l'opinion.

Il est possible de dégager les quelques raisons qui expliquent la bonne réception de la philosophie dans la voie professionnelle.

Une première raison : *l'absence d'une sanction par un examen*. Si l'appropriation des connaissances est évaluée par les professeurs (ils notent des travaux, consignent ces notes dans le bulletin trimestriel, donnent des appréciations) dans leurs classes, leur enseignement n'est pas sanctionné par une épreuve lors de l'examen final. L'évaluation est donc dissociée d'une sanction institutionnelle. Une évaluation conçue comme une sanction finale pourrait, si on adoptait les critères actuellement en vigueur dans les classes des lycées d'enseignement général et technologique (capacité de rédiger à partir d'un sujet ou de la lecture d'un texte), être décourageante.

Mais paradoxalement, lors de rencontres et d'échanges avec des élèves de la voie professionnelle, certains d'entre eux se sont montrés spontanément favorables à l'introduction d'une évaluation à l'examen. Faut-il voir une contradiction ? En fait, cette proposition prouve tout simplement, derrière son apparente incohérence, que les élèves ne confondent pas la

gratuité d'un enseignement, qu'ils apprécient, et son inutilité. Il est désiré parce qu'il est gratuit, mais la compréhension de son utilité implique aussi pour eux qu'on le reconnaisse et qu'on lui fasse une place parmi les épreuves sanctionnées à l'examen.

Une deuxième raison, liée à la première : *l'absence d'un programme contraignant*. Il y a bien sûr un programme et il a été demandé aux professeurs de traiter l'ensemble des 6 notions qu'il contient, dans le même esprit que celui des programmes des séries générales et technologiques. Cependant, l'absence d'un examen de fin d'année libère les professeurs et leurs élèves de la pression d'un programme à achever coûte que coûte. Il devient possible, à l'occasion du traitement d'une notion, de prendre en considération une demande d'élève, de « ruser » pour obtenir la fin souhaitée.

Troisième raison : *le volontariat des professeurs*. L'enseignement de la philosophie en LP suppose un investissement pédagogique important et une implication personnelle des professeurs. Il demande aussi de leur part une capacité d'adaptation, voire d'innovation, qui ne peut être exigée que de professeurs prêts à assumer des échecs s'ils veulent obtenir quelques réussites.

Pour résumer, l'absence d'une sanction en fin d'année, la présence d'un programme moins contraignant qu'ailleurs et l'instauration d'un espace de liberté jouent en faveur de l'attractivité de l'enseignement de la philosophie dispensé dans la voie professionnelle. Les professeurs volontaires sont de leur côté motivés ; ils vivent aussi cet enseignement comme un moment où ils peuvent travailler sans être sous la pression d'un examen, où leur seule préoccupation est de faire accéder des élèves à la pensée rationnelle et réfléchie.

Je ne peux achever ces remarques sans en ajouter une dernière. Les actions mises en place dans l'académie de Reims pour un enseignement de la philosophie dans la voie professionnelle ont été aussi une occasion pour que des professeurs se rencontrent et discutent librement de leur enseignement, fassent des propositions, échangent des expériences. S'il fallait ne retenir que cet aspect de tout ce qui s'est fait, cela suffirait pour dire que c'est une réussite.

Chapitre 1

Perspectives de recherche et modes de collaboration

Jean-Yves Rochex,
Équipe ESCOL, Université Paris VIII

Depuis l'année scolaire 2000-2001, un enseignement de la philosophie a été mis en place, à titre expérimental, dans des classes terminales de Baccalauréat professionnel de Lycées professionnels de l'académie de Reims, à raison de deux heures d'enseignement par semaine (équivalent à trois heures d'enseignement pour les professeurs concernés). Cet enseignement, soutenu par les différents Recteurs d'académie, a concerné un nombre de professeurs, d'établissements et de classes variables d'une année à l'autre, en fonction des moyens disponibles : il s'est étendu de la première année à l'année 2003-2004, mais a légèrement régressé durant l'année 2004-2005. Il a été mis en œuvre selon les modalités suivantes : volontariat pour les professeurs concernés, mais obligation pour tous les élèves des classes concernées (sauf exception très marginale) ; dédoublement dans les classes à gros effectifs ; extension à l'ensemble des classes terminales de baccalauréat professionnel d'un même lycée professionnel, pour éviter que certains élèves ou certaines classes ne se sentent privilégiés ou, au contraire, discriminés, par rapport à d'autres.

Outre les bilans réalisés par les enseignants participant à cette expérimentation et par ses promoteurs et responsables institutionnels (M. Didier Martz, Directeur de cabinet du Recteur et M. Francis Foreaux IA-IPR de Philosophie), un colloque académique puis une Université d'été ont été organisés, respectivement à Chalons en Champagne en 2001 et en août 2002 à l'IUFM de Reims, pour commencer à tirer les enseignements d'une telle initiative. De plus, un Groupe de Formation par la Recherche (GFR) *Enseigner la philosophie en lycée professionnel* a été mis en place durant l'année 2001-2002, avec la collaboration du Service Recherche et Développement de l'IUFM. Ce GFR, chargé du suivi et de l'analyse de l'expérimentation, réunissait à l'origine environ une vingtaine de participants : professeurs de philosophie enseignant dans des classes terminales de Baccalauréat professionnel, enseignants de philosophie ou d'autres disciplines ne participant pas directement à l'expérimentation mais intéressés par elle, chefs d'établissement, IA-IPR de Lettres ou de Philosophie, Directeur de cabinet du Recteur.

Les membres de ce GFR ayant souhaité être accompagnés dans leur travail par des enseignants-chercheurs universitaires qui les aideraient à élaborer et à mettre en œuvre des problématiques et méthodologies de recherche leur permettant de mieux évaluer et analyser les modalités et les effets d'une telle expérimentation, une « convention de formation et de suivi scientifique » a été conclue à cet effet, entre l'IUFM de Reims et l'équipe ESCOL de l'Université Paris VIII (Équipe d'accueil doctorale n° 2306). Les enseignants-chercheurs d'E.SCOL (Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, Professeurs d'Université en Sciences de l'Éducation, secondés par Jean-Marie Berriot, Doctorant) étaient chargés, selon les termes de cette convention, d'assurer : la formation des membres du GFR aux méthodes de recherche ; l'aide à l'élaboration des questionnements de recherche ; l'aide à l'élaboration méthodologique des différents recueils de données ; l'aide à l'analyse des données recueillies ; l'aide à l'élaboration des conclusions de l'enquête. La collaboration entre le GFR et l'équipe ESCOL était prévue sous forme de journées de travail réparties selon les besoins entre juin 2002 et juin 2004, Un tel calendrier étant apparu trop serré au cours du travail, il a été prolongé jusqu'en mars 2005. Le présent rapport vise donc à rendre compte des modalités et des difficultés d'une telle collaboration, du travail qui a pu être ainsi entrepris et des enseignements qui ont pu en être tirés concernant l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel.

Les modalités d'une collaboration qui ne va pas de soi

La convention de formation et de suivi scientifique du GFR *Enseigner la philosophie en lycée professionnel* a donné lieu à quinze journées de travail commun entre les membres du GFR et les enseignants-chercheurs de l'équipe ESCOL (soit vingt-huit journées d'intervention d'enseignants-chercheurs, ceux-ci ayant, à deux exceptions près, toujours été présents tous les deux pour chaque journée de travail). Si la composition des intervenants de l'équipe ESCOL ne s'est pas modifiée durant toute la durée du travail en commun (É. Bautier, J.-Y. Rochex et J.-M. Berriot, Doctorant), il n'en est pas de même de celle des membres du GFR. En effet, la composition de celui-ci, d'une année à l'autre (2002-03 et 2003-04) a subi les conséquences des mutations de certains collègues enseignants, directement engagés dans l'expérimentation ou participant à son suivi. D'autres membres du GFR (enseignants mais surtout responsables institutionnels), non directement engagés dans l'expérimentation ont, pour leur part, renoncé à participer au travail, la plupart de ceux qui ont explicité leurs raisons d'un tel désengagement

considérant que leur trop grande distance par rapport au travail mené dans les classes ne facilitait pas leur implication durable et leur apport réel au travail commun. Enfin, alors que le taux de participation des membres du GFR les plus engagés dans l'expérimentation avait été très satisfaisant durant les deux premières années de travail, il a sensiblement fléchi lors des dernières réunions, fléchissement dû sans doute à diverses raisons qui ne relèvent pas toutes de l'analyse des modalités de travail mises en œuvre et de leurs difficultés mais que l'on doit sans doute également mettre en rapport avec ces difficultés, et en particulier avec celles – sur lesquelles il nous faudra revenir – que nous avons rencontrées pour obtenir que les professeurs de philosophie les plus investis dans le travail du GFR participent à un recueil de données systématique et qu'ils contribuent à la rédaction du présent rapport par des écrits analytiques et/ou réflexifs portant sur les matériaux recueillis et/ou sur leur propre expérience enseignante en lycée professionnel.

De telles évolutions, qui n'ont rien de très original dans ce type de collaboration entre enseignants et chercheurs, entre logiques d'action et de recherche, témoignent néanmoins de la difficulté de l'entreprise, dès lors que nous nous étions accordés pour ne pas restreindre le travail de recherche à une simple enquête de satisfaction menée par questionnaires auprès des différents protagonistes de l'expérimentation. Cette difficulté se situe au moins sur deux registres différents mais complémentaires. D'une part, nombreux sont les enseignants participant au GFR qui ont fait part de leurs difficultés à pouvoir dégager du temps et de la disponibilité, non seulement pour des réunions de travail en commun, mais surtout pour un travail d'écriture réflexive sur leurs classes et leur expérience, sur leurs modes de faire et ceux qu'ils auraient pu spécifier chez certains de leurs élèves ; de fait, les productions écrites des différents participants réguliers au travail du GFR se sont avérées fort inégales depuis le début du travail commun, certains ayant beaucoup produit quand d'autres ont fort peu écrit. D'autre part, le travail engagé en commun requérait certes de prendre en considération les préoccupations pédagogiques des enseignants engagés directement dans l'expérimentation et soucieux de la conduire au mieux dans l'intérêt des classes et des élèves concernés (ou d'en tirer des enseignements pédagogiques pour d'autres classes ou d'autres élèves), mais aussi de mettre de telles préoccupations – centrées sur le « comment faire ? » et sur le désir que le GFR puisse être également un lieu de réflexion et d'échanges sur les pratiques et les difficultés de chacun – à distance pour pouvoir ainsi mieux décrire, spécifier et analyser les modalités de travail mises en œuvre dans les classes et les façons différenciées dont les différentes classes et les différents élèves qui les composent font avec les modalités de travail qui leur sont proposées. Le déplacement requis du point de vue pédagogique à un point de vue

de recherche, qui nécessite de se départir de considérations ou préoccupations génériques concernant « la classe » ou « les élèves » pour spécifier les modes de faire mis en œuvre par tel ou tel type de classe ou d'élève, dans telle ou telle situation, s'est avéré difficile à effectuer, y compris pour ceux des membres du GFR qui ont accepté de tenter de mener des observations dans les classes de certains de leurs collègues. Sans doute aussi la durée de la collaboration entreprise a-t-elle été insuffisante pour ce faire. Sans doute enfin la centration du travail mené en commun durant la seconde année de la collaboration GFR-ESCOL sur le recueil systématique et l'analyse de données a-t-elle également trop restreint la composante « échanges et réflexions sur la pratique » du travail du GFR (lequel ne s'est que très rarement réuni hors des journées de travail avec les enseignants-chercheurs d'ESCOL) pour que soit trouvé un équilibre satisfaisant pour les enseignants entre les deux points de vue, pédagogique et de recherche. D'où peut-être un sentiment, sinon de déception du moins de décalage, qu'ont pu à l'occasion exprimer certains membres du GFR qui auraient souhaité que plus de place soit faite à des questions, débats et réflexions d'ordre plus directement pédagogique.

Comme il est fréquent dans le type de collaboration mis en œuvre, les difficultés d'une telle entreprise ont été initialement sous-estimées, et l'ensemble des pistes de recherche alors dessinées n'ont pu être suivies aussi loin qu'il aurait été souhaitable. Quatre pistes avaient été esquissées lors des premières rencontres de travail. La première visait à apprécier si, en quoi et dans quelle mesure, l'enseignement de la philosophie contribuait à modifier le rapport au savoir et au langage des élèves concernés, à construire ou développer chez eux ce que nous avons appelé une "dénaturalisation" de l'évidence du monde et de la transparence du langage, à leur permettre de se déprendre d'un rapport premier au monde et à l'expérience du monde, au langage et à l'usage du langage, pour y articuler un rapport second, plus réflexif, dubitatif et systématique. Les indices d'un tel déplacement, d'un tel processus de dénaturalisation, ou de secondarisation de son rapport au monde et au langage¹ sont bien évidemment à repérer et à analyser dans les traces et les produits du travail des élèves ; d'où une deuxième piste visant

¹. Le terme et la notion de "secondarisation" trouvent leur origine dans la distinction établie par Bahktine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans "l'oubli" d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaisissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place (cf. sur l'intérêt de cette notion, Bautier et Rochex, 2004 ; Bautier, 2005).

à pouvoir mener une telle analyse à partir des modes d'échange et de débat oral en classe, des modes de travail et de discussion – entre élèves et entre élèves et professeur – portant sur des questions, des thématiques ou des textes philosophiques, à partir des interventions de chacun et de ses modes de faire avec les énoncés d'autrui, mais aussi des productions écrites, collectives ou le plus souvent individuelles, obtenues des élèves. Mais le travail des élèves ne saurait être pris en considération indépendamment du cadre, des contraintes et des possibles, que lui dessine le travail du professeur (choix des thématiques, des questions et des textes étudiés ou évoqués, modalités d'organisation et de déroulement du cours, modes de rapports entre *l'hic et nunc* de l'échange oral et du cours dialogué, les visées qui leur étaient assignées et la mémoire écrite que les élèves peuvent en conserver *ex post*) ; d'où une troisième piste visant à étudier et analyser certaines médiations entre travail enseignant et travail des élèves, par exemple en comparant différents cours sur une même notion, conduits par différents professeurs, ou par un même professeur dans différentes classes, voire des cours portant sur différentes notions et conduits dans une même classe par un même enseignant. Enfin, il avait été envisagé de suivre une quatrième piste interrogeant les différentes façons dont les élèves mettaient (ou non) en rapport l'enseignement de la philosophie et les autres composantes (générales, technologiques ou techniques) de leur formation.

La réalisation d'un tel programme aurait nécessité que l'on pût disposer de données détaillées et systématiques concernant le déroulement des différents cours de philosophie en LP, au moins de ceux de la plupart des professeurs participant à l'expérimentation et au GFR. Cela n'a malheureusement pu être suffisamment le cas, pour plusieurs raisons. D'une part, les chercheurs membres de l'équipe ESCOL ne pouvaient se rendre disponibles pour conduire les observations de classe permettant un tel recueil systématique de données, la convention ne le prévoyant d'ailleurs absolument pas. D'autre part, les autres membres participants du GFR, pour des raisons diverses (manque de temps, mais aussi vraisemblablement difficulté à opérer le déplacement requis d'une posture et d'une préoccupation pédagogiques à une posture et une préoccupation de recherche), ne sont guère parvenus ni à recueillir des données dans les classes de certains de leurs collègues, ni à produire des comptes rendus réflexifs de leurs modes de faire et du déroulement de certains de leurs cours, qui soient suffisamment détaillés, précis et spécifiés pour pouvoir suppléer le manque de données issues d'observations directes. Ainsi, alors que trois ou quatre "paires" avaient été constituées, composées d'un professeur de philosophie enseignant en classe de Terminale professionnelle et d'un autre membre du GFR devant mener des observations régulières et systématiques dans les classes du premier, une seule a réellement été opératoire, associant un professeur de philosophie et un doctorant de

l'équipe ESCOL, et permettant de recueillir des données concernant 26 heures d'observations dans trois classes différentes ; d'autres observations ont été conduites, mais sont demeurées trop sporadiques ou insuffisamment systématiques pour permettre de recueillir des données permettant d'approcher non seulement le travail de l'enseignant de philosophie, mais celui des élèves et différents types d'élèves auxquels il s'adressait. De même, alors que la proposition n'avait soulevé aucune objection, il n'a pas été possible pour les professeurs de philosophie enseignant en LP de tenir une sorte de chronique d'activité ou de journal de bord réflexif sur l'organisation, la conduite et le déroulement de leurs cours. Il n'a donc guère été possible d'étudier les interventions ou la contribution des différents élèves aux échanges auxquels ces cours ont donné lieu, ni les apports des uns et des autres, ni ce que les uns et les autres ont pu mobiliser et prendre en considération, de leurs connaissances et expériences personnelles ou des apports d'autrui, pour contribuer (ou non) au développement de ces échanges et de l'élaboration philosophique qui y était visée, etc. Le manque de temps et de disponibilité doit bien sûr être invoqué ici, mais il est également très probable que, si la collaboration engagée dans le cadre du GFR a réellement permis d'opérer un déplacement du travail mené en commun d'un souci et d'un point de vue proprement pédagogiques à une préoccupation de recherche et à un point de vue plus analytiques et plus sociologiques, elle soit malgré cela demeurée insuffisante pour permettre aux participants non chercheurs de mettre en œuvre cette préoccupation et ce point de vue hors des moments et du cadre de travail collectif, pour observer des classes ou mener des entretiens, pour recueillir ou produire des données systématiques et spécifiées, pour se déprendre de questionnements et considérations génériques concernant "la classe" ou "les élèves" et différencier les modes de faire des différents élèves et types d'élèves face aux différentes situations et activités qui leur étaient proposées. Au total, l'insuffisante robustesse des données que nous avons pu recueillir au cours de ces deux années de collaboration concernant la conduite, le déroulement des cours et les modes spécifiés d'échanges et d'interactions auxquels ils ont donné lieu, a réduit et fragilisé nos possibilités d'analyse du travail et des déplacements opérés ou non par les élèves au cours de ces échanges et interactions, et a contribué à déplacer le centre de gravité de notre recueil de données et de notre travail de recherche vers l'analyse de leurs productions écrites.

Ce n'est donc pas sans difficultés que le travail mené dans le cadre du GFR a pu se déplacer d'une préoccupation principalement pédagogique, centrée sur le « comment faire ? », à un point de vue de recherche et à une préoccupation plus sociologique, centrée sur l'analyse des modes de faire spécifiés des élèves (d'un souci « conceptuel - pédagogique » à un souci

« socio - pédagogique », selon les termes d'Alain Marchal, professeur de philosophie, membre du GFR dont le texte figure en annexe de ce chapitre). Un tel déplacement s'est opéré pour l'essentiel durant la première année de collaboration. Les séances de cette première année ont d'abord été consacrées à l'analyse, voire au récit réflexif, de certaines séances de classe, des modes de traitement pédagogique des notions concernées. Les discussions et les échanges concernant ces séances ont permis de commencer à identifier les tensions et contradictions auxquelles se trouvaient confrontés les enseignants concernés et leurs collègues faisant part de choix et de modes de faire pédagogiques convergents ou divergents, tensions et contradictions qui seront, pour l'essentiel, l'objet du chapitre 2 du présent rapport. D'autres séances ont ensuite été consacrées à l'analyse de productions écrites d'élèves, et d'entretiens ou de propos recueillis auprès de certains d'entre eux, séances de travail qui ont contribué à mieux s'accorder sur le travail philosophique que l'on pouvait attendre et exiger des élèves de LP concernés, compte tenu de leurs caractéristiques et de leur passé scolaire (concernant tout particulièrement leur rapport à l'écrit) et des conditions d'enseignement de la philosophie qui étaient les leurs (deux heures hebdomadaires, interrompues plusieurs fois dans l'année par des périodes de stages en entreprise, enseignement ne faisant pas l'objet d'une sanction à l'examen, ni même parfois de notations ou annotations portées sur les bulletins trimestriels). Ces séances ont été également l'occasion d'apports théoriques et méthodologiques de la part des enseignants-chercheurs de l'équipe ESCOL concernant : les modes d'interprétation des situations et activités scolaires par les élèves de milieux populaires, les types de ressources qu'ils peuvent mobiliser et les différents registres (registre des savoirs scolaires, des connaissances générales sur le monde et des références culturelles ; registre de l'expérience personnelle, individuelle ou collective ; registre des valeurs, des opinions et préjugés, des doxas, juvéniles et/ou sociales, dont cette expérience personnelle "première" est tissée) auxquels ils puisent pour "faire avec" les contenus, les situations et les modalités de travail qui leur sont proposés ; leurs rapports au savoir, au langage et à l'écrit, les liens étroits entre travail de pensée et travail langagier et les indices d'un tel travail que l'on peut (ou non) repérer et analyser dans des échanges oraux ou des productions écrites. Cette première étape de travail du GFR avec les membres de l'équipe ESCOL, première étape du travail de formation à la recherche prévue par la convention, s'est accompagnée et nourrie de la rédaction, par certains des enseignants membres du GFR, de textes réflexifs et/ou analytiques sur une séquence de classe ou sur un problème didactique particulier, sur une observation de classe, une ou plusieurs copies ou des entretiens recueillis auprès d'élèves.

Le travail mené durant cette première année a certes permis que commence à se forger un début de culture commune, mais les difficultés évoquées ci-dessus ont fait que les données alors recueillies étaient trop hétérogènes et “opportunistes” pour pouvoir donner lieu à des analyses systématiques et rigoureuses. Dès lors, des perspectives de recueil et d’analyse de matériaux plus systématiques ont été dessinées dès la fin de cette première année. D’une part, il a alors été décidé de travailler plus spécifiquement sur trois des six notions au programme, à savoir la justice, le travail et l’art, notions devant être abordées dans cet ordre, et sur le traitement desquelles il était prévu que soient conduites des observations de classe, ce qui n’a pu être que partiellement le cas, comme il a été dit ci-dessus. D’autre part, a été également prévu un recueil relativement homogène de productions écrites demandant aux élèves de se confronter aux mêmes consignes et de traiter les mêmes questions philosophiques concernant ces trois notions. Parallèlement, un travail collectif d’analyse de ces productions d’élèves était entrepris lors des séances de travail du GFR, la formation à la recherche étant ici conçue comme participation au travail de recherche en train de se faire. Notre programme de recueil de productions écrites a été inégalement réalisé au fur et à mesure de l’avancement de notre seconde année de travail, en particulier parce que certains des collègues se sont trouvés dans l’impossibilité de traiter les trois notions choisies et n’ont dès lors pu aborder la troisième, l’art. L’importance de notre corpus de productions écrites d’élèves va dès lors en décroissant d’une notion à l’autre, décroissance due également à l’érosion des effectifs ou à la croissance de l’absentéisme des élèves au cours de l’année. Nous avons ainsi recueilli, au tout début de l’année 2003-2004, 157 copies d’élèves de 10 classes Terminales professionnelles, portant sur un petit texte extrait de l’*Éthique à Nicomaque* d’Aristote, extrait sur lequel étaient posées cinq questions aux élèves² ; ces 157 copies rédigées par des élèves de LP se préparant au baccalauréat professionnel peuvent être comparées avec 93 copies recueillies dans des conditions strictement analogues auprès d’élèves de deux classes terminales technologiques (une Terminale SMS et une Terminale STI) et de deux classes de Terminale L. Nous avons par la suite recueilli une centaine de copies d’élèves de six classes terminales professionnelles devant traiter la question « Peut-on vivre de façon pleinement humaine sans travailler ? » et disposant pour ce faire de questions intermédiaires. Enfin, la troisième notion sur laquelle nous avons choisi de travailler n’ayant été traitée que par deux des enseignants contribuant à notre recueil de données, nous ne disposons que d’une trentaine de copies d’élèves traitant de la question de l’art. Ce corpus de productions écrites a été complété par un recueil d’entretiens

². La formulation des sujets, de même que les thématiques et les textes proposés comme support à la réflexion écrite des élèves, ont été choisis et élaborés par les professeurs de philosophie participant aux travaux du GFR.

auprès de vingt-et-un élèves de cinq classes terminales professionnelles implantées dans trois LP différents, classes qui sont celles dans lesquelles a été mené notre travail d'observation, ce recueil d'entretiens étant malheureusement lui aussi moins important que celui que nous avions prévu de réaliser, mais permettant néanmoins de mettre en rapport ce que les vingt-et-un élèves concernés pouvaient dire de leur expérience de l'enseignement de la philosophie qui leur avait été proposé, avec deux ou trois (voire quatre pour quelques élèves ayant refait en juin le travail sur le texte d'Aristote donné en début d'année) productions écrites, et avec les évolutions ou absences d'évolution que l'on peut y déceler.

Les matériaux recueillis et les caractéristiques des classes et des élèves concernés

Au total, nous disposons donc d'une trentaine d'heures d'observation de cours de philosophie dans 5 classes de Terminale professionnelle, de plus de 150 copies recueillies dans 10 classes différentes de Terminale professionnelle (que nous pouvons comparer à celles recueillies dans les mêmes conditions dans d'autres classes d'enseignement technologique ou général), et de 21 entretiens recueillis auprès d'élèves scolarisés dans les cinq classes dans lesquelles ont été menées nos observations, et pour lesquels nous disposons de divers renseignements complémentaires (appréciations produites par les enseignants, résultat du Baccalauréat et notes obtenues aux différentes épreuves, données socio-familiales, etc.)

L'essentiel de ces matériaux a été collecté dans six classes terminales de Baccalauréat professionnel – Maintenance automobile, Logistique-Secrétariat, Métier d'Art (vêtement) ; Maintenance audio-visuel, Imprimerie, et Industrie graphique – regroupant un peu plus d'une centaine d'élèves. Le recueil de matériaux moins systématique a concerné d'autres classes de Baccalauréat professionnel Hygiène-Environnement et Métiers du bâtiment. Les classes concernées par notre travail sont le plus souvent à majorité, voire à exclusivité, soit masculine (Automobile, Bâtiment, Audio-visuel), soit féminine (Secrétariat-Logistique, Métiers d'Art). Rares sont les classes équilibrées du point de vue de la répartition entre genres : tel n'est le cas que des classes Imprimerie et Industrie graphique.

Les élèves sur lesquels a porté notre travail sont massivement issus de milieux populaires, de parents ouvriers (surtout) ou employés ; très rares sont ceux dont le père ou la mère exerce une profession intermédiaire ou indépendante. Ils sont presque tous originaires de petites villes. On peut voir là le reflet des caractéristiques de l'académie de Reims qui est une des académies qui connaît les plus fortes proportions d'enfants d'ouvriers et de populations

vivant dans l'espace rural. On observe également dans notre population une faible importance des élèves issus de l'immigration (là encore à l'image de l'académie) et une faible mobilité familiale : un élève sur six seulement, parmi ceux pour lesquels nous disposons de l'information, est né hors académie. Notre population semble ainsi, à bien des égards, assez différente de celle des élèves de Bac professionnel avec lesquels ont travaillé nos collègues de l'académie de Créteil³ et, plus généralement, de la population d'élèves de Lycée professionnel de la Région Parisienne. L'orientation en BEP en fin de 3^{ème} y semble beaucoup moins mal vécue, même quand elle n'est pas un choix et résulte de difficultés scolaires antérieures ; elle est parfois un choix assumé, y compris de la part d'élèves que leurs enseignants de collège poussaient à faire une Seconde générale ou technologique. Elle semble souvent solidaire de ce que l'on pourrait appeler un habitus ouvrier ou populaire traditionnel où se mêlent valeur du travail, non rejet du travail industriel, souci d'avoir, avec un BEP, « un métier dans les mains » que ne donnerait pas l'enseignement général, ou encore valeurs familiales telles que versement, dès la majorité, d'une "pension" avec laquelle le jeune doit "se débrouiller" pour toutes ses dépenses. Là encore, on peut y percevoir un reflet des caractéristiques de l'académie de Reims, qui est l'académie de France métropolitaine dont le taux d'orientation, en fin de 3^{ème} vers la Seconde d'enseignement général ou technologique est le plus faible et, en conséquence, une de celles dans lesquelles le taux de bacheliers d'enseignement général parmi l'ensemble des bacheliers est le plus bas (écart d'environ 3 points par rapport à la moyenne de France métropolitaine) et le taux de bacheliers professionnels le plus élevé (écart supérieur à 2 points), et qui est également une de celles où le taux de poursuite d'études des bacheliers à l'université est le plus faible (- 4 points).

Quoi qu'il en soit, l'orientation vers l'enseignement professionnel est rarement parlée, dans les entretiens recueillis, comme expérience d'exclusion, de relégation, d'humiliation. Nos élèves de LP ne sont pas de ceux qui se définiraient, à l'instar de certains de leurs pairs, comme "Lépreux" ou élèves de classes ou de lycées "poubelles". Ils ne sont pas de ceux dont on pourrait dire qu'ils ne « semblent nulle part tout à fait chez eux ou eux-mêmes », comme l'écrit de ses élèves une des collègues ayant participé à l'expérience d'enseignement de la philosophie en LP dans l'académie de Créteil. Ils ne sont pas dans un rapport de ressentiment à l'égard de leur expérience scolaire, ni des agents de l'institution, ni dans une quête exacerbée de reconnaissance immédiate, comme cela peut être effectivement le cas chez

³. Cf. *Les Cahiers Innover et réussir*, n° 7, « Philosopher en lycée professionnel », Mission académique Valorisation des innovations pédagogiques, CRDP de Créteil, mai 2004. Les citations faisant référence à l'expérimentation d'un enseignement philosophique en LP dans l'académie de Créteil qui seront faites dans la suite de ce texte, seront toutes extraites de cette publication.

nombre d'élèves "exclus" et se percevant comme tels des banlieues déshéritées des grandes agglomérations. Cette différence nous semble importante à souligner, parce qu'elle permet de penser que la difficulté, partagée avec nos collègues de Créteil, de parvenir à ce que ces élèves acceptent de prendre distance avec le registre de l'expérience vécue, et ne soient pas tentés de rabattre toute proposition ou réflexion philosophique ou conceptuelle sur ce seul registre, ne relève pas seulement d'une affectivité ou d'un ressentiment liés à l'expérience de l'exclusion et de l'humiliation, mais quelle relève plus largement d'un registre socio-cognitif et socio-langagier, de ce que nous appelons un rapport premier au monde, au savoir et au langage, produit d'un mode de socialisation particulier et sociologiquement déterminé. Mode de rapport au monde, au savoir et au langage qui requiert de la part des enseignants en charge de l'enseignement philosophique, non seulement le pari principal sur l'égale dignité de ces élèves et sur leur capacité à bénéficier de cet enseignement, et les attitudes professionnelles qui découlent d'un tel pari, mais aussi, et c'est sans doute plus difficile, la capacité à mettre en œuvre un travail, inséparablement conceptuel et langagier, où l'équilibre entre l'exercice de la pensée et l'apport (ou la mobilisation) de matériaux et de connaissances pour penser est malaisé à trouver, pour permettre à ces élèves de se déprendre, en l'élaborant, de ce rapport, que nous qualifions de premier, au monde, au savoir et au langage.

Pour autant, il existe, dans l'académie et dans la population que nous avons enquêtée comme ailleurs, une grande diversité d'élèves et de classes de Baccalauréat professionnel. Diversité quant à l'âge : dans une même classe, on a fréquemment trois à quatre ans d'écart entre élèves, lesquels ont de 19 à 22 ans. Diversité quant au parcours scolaire antérieur : environ un quart des élèves auprès desquels nous avons recueilli écrits et entretiens ont fait une, voire deux, classe(s) de Seconde générale ou technologiques. Diversité également de pratiques langagières et d'écriture, entre élèves, mais surtout entre classes et, recoupant cela, entre filles et garçons. Le rapport entre la longueur des diverses productions écrites peut aller, dans une même classe et pour un même "sujet" de un à quatre, voire de un à six. Confrontés à la même consigne, certains élèves se contentent de répondre aux questions sur la même feuille, voire dans l'espace très restreint disponible entre les questions, là où d'autres prennent une feuille vierge et se saisissent des questions et du texte proposés pour réfléchir sur une thématique (ce qui ne signifie pas encore que le travail ainsi obtenu puisse être qualifié de philosophique, ou même d'écriture réflexive). Nous reviendrons sur cette diversité dans la partie de ce rapport qui sera consacrée à l'analyse des productions écrites des élèves et de leurs modes de production. Avant cela, il convient néanmoins de signaler que le taux de

sélectivité du BEP dont proviennent les élèves n'est pas indice de meilleur rapport à l'écrit, la filière la plus sélective (Automobile) étant sans doute celle dont les élèves sont les plus réticents et ont le plus de difficultés à écrire long, alors que la filière la moins sélective (Logistique-Secrétariat) a les caractéristiques inverses ; il est sans doute ici bien plus pertinent de mobiliser l'hypothèse des différences entre garçons et filles plutôt que celle de la sélectivité différentielle des filières professionnelles, dont on sait qu'elle est loin de seulement relever des niveaux scolaires préalables, mais qu'elle est également un produit des représentations sociales et sexuées sur les différentes spécialités professionnelles, lesquelles représentations n'ont souvent qu'un lointain rapport avec la nature des activités de travail et des exigences scolaires propres à ces différentes filières et spécialités.

*Document annexe. Bilan d'une première année de travail,
Alain Marchal, professeur de philosophie, membre du GFR.*

Autour de l'idée de déplacement

Je pense, en premier lieu, qu'il serait bon de laisser provisoirement dans le flou le concept de « déplacement », étant donné les imbrications des multiples « déplacements » dont il a été question cette année, au GFR, tant du côté des professeurs que des élèves. Un flou conceptuel n'est jamais une bonne chose, ce n'est pas aux professeurs de philosophie qu'il faut le dire ! Mais quand cela correspond à une réalité, et à une prise de conscience de cette réalité, cela a plus d'avantages que d'inconvénients.

Pour ma part, je retiendrai ce déplacement opéré cette année, d'un souci proprement pédagogique (je pourrais dire « conceptuel-pédagogique », faute d'une expression plus parlante) à un souci partiellement sociologique (je pourrais dire « socio-pédagogique »).

Le souci « conceptuel-pédagogique »

Le souci « conceptuel-pédagogique » implique de la part du professeur un premier décentrement qui consiste à ne plus partir uniquement de ce que la leçon doit dire et faire entendre, mais de ce que le professeur peut anticiper des obstacles intellectuels, enracinés dans les mécanismes de pensée de l'élève (ce que j'avais appelé « obstacles pédagogiques » dans mes remarques sur la copie de Sabrina.). Il ne s'agit pas ici de "point de vue" de l'élève, de ses opinions, de ses préjugés, etc. L'obstacle pédagogique, par définition, a une dimension inconsciente ; il n'est jamais visible immédiatement, ni par l'élève, ni par le professeur lui-même, contrairement aux opinions, préjugés, que le professeur apprend très vite à repérer. Nous avons vu, à propos du texte de Bergson sur le langage, combien est complexe le réseau d'associations et d'images qui vient perturber chez l'élève les tentatives d'élucidation, même élémentaire, des concepts. L'exemple du langage montre que l'élémentaire conceptuel n'est jamais l'élémentaire pédagogique. La saisie d'un concept suppose des années d'épuration, de filtrage ; conceptualiser consiste moins à faire qu'à défaire, et c'est précisément en cela que réside le décentrement « conceptuel-pédagogique » pour le professeur. La prise de conscience de la nécessité de voir les choses d'un autre point de vue, d'un autre point de départ. Un déplacement à la fois spatial : comprendre les sédimentations « géologiques » de ses propres

instruments de penser. Et temporel : anticiper chez l'autre l'absence de ces sédimentations, prévoir le malentendu. Leçon cartésienne et bachelardienne : il faut déconstruire avant de reconstruire. Avec cette difficulté spécifique ici que ce qu'il y a à déconstruire, ce n'est ni une thèse, ni une opinion, ni un préjugé, - autant d'objets repérables - ; ce sont des réseaux d'associations et d'images, des substrats opératoires difficiles à isoler, qui agissent avec d'autant plus de force qu'on ne les voit pas agir. L'intuition de Bachelard, c'est que l'intelligence est organisatrice, y compris dans l'erreur, dans le préjugé, et surtout dans l'incompréhension. Ne pas comprendre, c'est d'abord chercher à comprendre. Un dynamisme, et non pas une statique. Et c'est pourquoi l'erreur n'est jamais comparable à l'ignorance, même si en termes de bilan logique, cela peut sembler revenir au même.

On pourrait appliquer à l'intelligence ce que Freud entend par « mécanismes de défense » : contre le non-sens, mieux vaut une réorganisation illusoire de la réalité que l'absence totale d'organisation. Est réel ce qui peut être organisé. Et on ne peut pas reprocher à l'erreur d'être inorganisée.

Ce constat permet d'opérer la jonction-dissociation entre le niveau « conceptuel-pédagogique », dont il vient d'être question, et le niveau « socio-pédagogique ». Et c'est là que je vois, pour ma part, le premier déplacement qui m'a directement concerné, cette année.

Le niveau « socio-pédagogique »

Ce nouveau déplacement ne quitte pas la scène pédagogique : il s'agit toujours de réfléchir sur des lieux et des outils de transmission. Ce qui vient en plus ici, c'est le souci des « postures sociales » de la pensée, ou plutôt des pratiques de parole qui la traduisent. Si le « conceptuel-pédagogique » cherche à démêler des substrats complexes d'associations entre images, mots, expériences vécues, le niveau « socio-pédagogique » cherche à démêler les liens sociaux, tout aussi inconscients et opératoires, c'est-à-dire organisateurs, entre autorités qui parlent et manières de parler. Il y a une autorisation à parler, une provocation à parler, un refus de parler de telle ou telle façon, une découverte du parler, une déception du parler, une haine ou un désir, etc. On peut toujours traduire cela en explications psychologiques, mais ce qui est pertinent pour nous, il me semble, c'est l'arrière-fond sociologique.

Ces "postures sociales" de la parole - pensée vont au-delà des tics de langage, ou des phénomènes imitatifs, ou des insuffisances de vocabulaire. Elles concernent aussi bien les élèves que les professeurs, et il ne faudrait pas les penser seulement en termes de parasitage, de "bruit", de gêne, de limitation, mais aussi en termes de production, d'organisation. Une

sorte de *socio-transcendantal* de la pensée. Jusqu'à quel point une parole socialement autorisée est-elle condition nécessaire d'une réflexion analytique, au sens neutre du terme ? Une posture de recul, de distanciation, d'examen, de neutralisation ; une rhétorique de la confrontation imaginaire ; une manière de se prendre son temps, aussi bien à court terme : dans le déroulement des mots, qu'à long terme : une manière d'avoir de la suite dans les idées qui serait tout le contraire de l'entêtement ; une façon de déconnecter la parole des expressions émotives et corporelles qui l'accompagnent ordinairement... Jusqu'où va l'étrécissement des liens qui unissent normes sociales de la parole et normes logiques de la pensée (étant entendu que l'on se situe ici au niveau des *conditions nécessaires* et non pas au niveau des *conditions suffisantes*) ?

Un exemple : une autorité logique de la réflexion suppose une certaine hauteur temporelle : on se donne le temps de réfléchir, de revenir, de revoir, de faire telle recherche, de lire tels auteurs... Le professeur, comme l'étudiant qu'il était, a le projet de modifier son cours, de l'améliorer. Pour lui-même, il se donne plusieurs années pour clarifier tel point qui lui tient à cœur ; face à sa classe, il se donne plusieurs mois ; pour tel cours, plusieurs heures, etc. Mais l'élève ? Durant cette année, le GFR a souvent évoqué ce problème de l'inscription de la réflexion dans le temps, et sa difficulté. Comment cerner ce problème de façon méthodique ?

Ce décentrement de la réflexion du côté du professeur induit naturellement une attention plus aiguë vers ce qui pourrait être des évolutions du côté des élèves, non décelables dans les cadres ordinaires de l'évaluation :

Les décentrement de l'élève lui-même :

1) décentration par rapport au langage : du « moi-je » au « je ». Dénaturalisation, neutralisation des pratiques vivantes de parole : perte d'une immédiate "authenticité" ("moi, je dis ce que je pense") au profit d'une authenticité plus incertaine et plus risquée ("*je pense, du moins j'essaie de penser ce que je dis*"). Comment arrêter une vie, sans la faire mourir ? Pour l'élève : quelle preuve y aurait-il d'un gain à renoncer à l'immédiateté ? Pour l'observateur : quelle preuve constater d'une évolution ? et comment justifier que cette évolution soit réellement libératrice ?

2) codification, mise en scène des contraintes sociales / intellectuelles de la pensée : on pourrait dire qu'une "vraie" pensée (avec beaucoup de guillemets) est une pratique collective

qui a réussi à se condenser en responsabilité individuelle. Il faudrait imaginer des pratiques collectives de réflexion qui mimeraient au plus près les contraintes logiques de la pensée individuelle.

3) *continuité de la pensée* : la pensée se définit dans une temporalité particulière, elle suppose un projet dans le temps. Cette temporalisation est sans doute condition de possibilité d'une conceptualisation. Comment concrètement organiser, observer, évaluer cette continuité par rapport à nos élèves (et pas seulement les élèves de LP) ? Est-ce possible ? Est-ce souhaitable ? (il y a en effet d'autres gains d'une pratique de la parole collective, qui pourraient être perdus si on se focalisait sur ce seul problème, pourtant essentiel ; et c'est sans doute là le fond de la question, quant à l'expérience que nous menons).

Chapitre 2

Entre enseignants et élèves : modes de faire, tensions et contradictions .

Jean-Yves Rochex, Équipe ESCOL, Université Paris VIII

D'une manière générale, et sauf peut-être dans certaines classes très massivement masculines (telles que Carrosserie ou EOGT – Étude, Organisation et Gestion de Travaux), les élèves de Baccalauréat professionnel concernés ne semblent pas regretter que leur ait été dispensé un enseignement de philosophie (il est vrai que ceux auprès desquels nous avons recueilli nos entretiens ne sont pas nécessairement représentatifs, mais leurs propos corroborent néanmoins un sentiment largement partagé par les enseignants). Interrogés quelques mois plus tard, ils nous ont presque tous dit avoir éprouvé un premier moment de surprise, voire un sentiment de malchance (pourquoi nous ?), lorsque, en début d'année, ils ont découvert qu'ils allaient bénéficier d'un tel enseignement et avoir ainsi deux heures de cours supplémentaires. Sentiment de surprise lié bien souvent à une première appréhension, elle-même due à ce qu'ils se représentaient ou avaient entendu dire de la philosophie dans leur entourage familial ou amical : « je pensais que ce serait hyper compliqué, des trucs de fou, incompréhensibles » ; « la philo, c'est des feuilles et des feuilles » ; « y en a qui disaient “les cours de philo, c'est “prenez un papier et écrivez“ » ». Mais l'expérience qu'ils ont pu faire, en cours d'année, de cet enseignement les a conduits le plus souvent à l'apprécier positivement, appréciation qui peut parfois les surprendre eux-mêmes (« je pensais pas que ça m'aurait plu ») ou se dire, tout particulièrement chez les garçons, sous forme euphémistique (« c'est pas si terrible que ça, des fois c'est intéressant, ce n'est pas désagréable » ou « c'est pas déplaisant »).

Ambivalences des élèves et modes de faire enseignants

Trois raisons sont avancées à l'appui d'une telle appréciation positive, dont on verra qu'elles ne sont pas sans ambivalences, et qu'elles peuvent faire que les élèves demeurent néanmoins extérieurs à cet enseignement qu'ils découvrent plus plaisant ou moins déplaisant qu'ils ne le pensaient. Première raison, sa gratuité ou son absence d'évaluation à l'examen, ou même parfois dans le cours de l'année, qui fait que, sans doute, on peut accepter d'en jouer le jeu sans courir trop de risques (si ce n'est dans les jeux d'image et les interactions internes à

la classe), mais qui conduit aussi fréquemment à ne s'y prêter et à ne s'y engager que superficiellement, dans le seul temps du travail en classe et pour autant que la thématique dont il est question présente immédiatement quelque intérêt. Deuxième raison, le fait que l'on puisse, selon les termes des élèves, y parler, y discuter, y débattre de sujets intéressants, qui certes sont jugés d'autant plus intéressants qu'ils font plus immédiatement écho à l'expérience vécue et à la sensibilité des élèves, mais qui peuvent être également appréciés parce qu'ils permettent de se poser des questions, de débattre de sujets dont on ne débattrait pas entre copains s'il n'y avait pas le cours de philosophie (et dont on ne débat en général plus une fois celui-ci achevé) ; intérêt pour le débat, dont il n'est guère besoin de souligner qu'il peut être tout à la fois atout mais aussi obstacle pour promouvoir les élèves au travail conceptuel et à la réflexion philosophique ou même pré-philosophique. Troisième raison, le fait que, comme le disent différents élèves, « faut pas écrire, faut parler », « on parle, on débat, on gratte pas », « on n'écrit pas, on réfléchit », propos récurrents dans lesquels se font entendre non seulement la difficulté, voire l'impossibilité pour certains de ces élèves de prendre des notes tout en participant ou même en prêtant attention aux échanges qui ont lieu dans la classe, mais aussi leur rapport à l'écrit et aux exigences et possibilités qui sont les siennes quant au travail de pensée. Il est néanmoins nécessaire de se garder de penser qu'il existe un rapport direct entre une telle appréciation positive déclarée du cours de philosophie et l'effectivité du travail qui y a été possible pour les élèves concernés ou réalisé par eux (ce pour quoi le travail mené dans le cadre du GFR n'a pas consisté en une "simple" enquête de satisfaction) : l'étude des écrits et des entretiens recueillis auprès des élèves montre en effet qu'une telle appréciation positive peut relever de raisons paradoxales et d'une attitude de soumission à ce qui est perçu comme légitimité culturelle (il faut apprendre à « se poser les bonnes questions » et à y trouver « les bonnes réponses »), et ne guère produire d'effets d'acculturation chez les élèves concernés, alors qu'une appréciation et une posture beaucoup plus critiques peuvent, inversement, témoigner d'une bien meilleure appréhension des exigences du travail philosophique et d'une bien meilleure acculturation à son exercice, dans certains cas qui semblent au demeurant moins nombreux que les premiers (cf. les "portraits" d'élèves présentés dans le chapitre 4).

La prise en considération, voire l'anticipation, des caractéristiques et dispositions des élèves – lesquelles méritent néanmoins d'être différenciées et le seront par la suite – semblent avoir conduit la majorité des enseignants engagés dans l'expérimentation, d'une part à tenter systématiquement (ou à être contraints) de mettre en rapport la réflexion (ou la thématique) philosophique proposée au cours de chaque séance, avec l'expérience vécue ou avec l'intérêt

immédiat des élèves (ce dernier étant souvent lié à des thématiques “existentielles”), d’autre part à privilégier l’échange oral pour tenter de travailler à partir (dans les deux sens du terme) de cette expérience ou de ces intérêts, à partir de ce que peuvent dire, penser et apporter les élèves. Il semble que ce soit également le cas de collègues professeurs de philosophie engagés dans une expérimentation de ce type dans d’autres académies. Ainsi une collègue ayant mené une expérience similaire dans l’académie de Créteil écrit-elle à propos de son travail avec des élèves d’un LP de Saint-Denis: « les séances les plus positives ont été celles qui regroupaient ces deux caractéristiques (de l’oral essentiellement et un rapport explicite et le plus direct possible avec leur expérience vécue). Par exemple, les introductions à chaque notion, parce que leur participation est tout particulièrement sollicitée pour passer de leurs opinions de départ à la formulation d’une question philosophique. Ou encore des problématiques qui les concernent les plus directement comme la justice, la liberté, l’existence et la mort »⁴, ce qui résume parfaitement bien les observations et les entretiens que nous avons pu effectuer et les échanges qui ont eu lieu dans le cadre du GFR.

Un des obstacles les plus visibles dont font part les enseignants réside dans la difficulté ou l’impossibilité des élèves à prendre des notes tout en participant ou en demeurant attentifs aux échanges oraux. Ainsi, pour ne donner que quelques exemples prélevés sur un cahier d’élève, le propos tenu par le professeur « Les mots ne réfèrent pas à des objets singuliers mais à des genres » devient « Les mots ne renvoient pas à des mots singuliers mais à des genres » ; quant à l’explication selon laquelle chaque mot « réfère à une classe d’objets semblables ; il classe, catégorise, regroupe et répertorie sous un même terme des objets ayant entre eux un ou des points communs », elle se réduit à « toutes les choses qui se ressemblent sont les mots (qui) vont nous permettre de formaliser les choses ». On conçoit que, si cette élève ou ses semblables ne peuvent garder du cours de philosophie que de telles traces écrites, ils soient considérablement gênés pour faire quelque chose de ce cours une fois franchis les murs de la classe. Les difficultés de cet ordre conduisent dès lors la plupart des enseignants à faire suivre les échanges oraux portant sur une question ou sur un extrait de texte par quelques phrases de synthèse, plus ou moins explicitement dictées, visant d’une part à la reformulation de la question philosophique en jeu et d’autre part à ce que les élèves puissent conserver une mémoire extérieure, sous forme de trace pérenne et fiable, du travail accompli en classe. De telles synthèses sont le plus souvent produites par le professeur lui-même ; elles le sont

⁴. Catherine Leforme, « La philosophie dans le miroir », *Les Cahiers Innover et réussir*, n° 7, « Philosopher en lycée professionnel », Mission académique Valorisation des innovations pédagogiques, CRDP de Créteil, mai 2004, p. 20-25.

parfois, sur proposition de celui-ci, par un élève ou un groupe d'élèves. Elles sont parfois proposées par l'enseignant, voire distribuées sous forme de petit texte écrit, à l'ouverture de la séance suivante, dans l'objectif de retisser ainsi une continuité, non seulement de thématique mais de problématique, d'une séance à l'autre.

Une visée de "dialogue socratique" qui ne va pas de soi

Le souci de prendre en considération les caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves de LP nourrit ou accompagne, chez la plupart des professeurs avec lesquels nous avons travaillé, une sorte de réticence à l'égard du "cours magistral", considéré comme n'étant guère possible, voire comme n'étant pas souhaitable avec les classes concernées⁵. D'où l'alternance, fréquemment observée ou rapportée, entre, d'une part, des moments d'échanges oraux durant lesquels l'enseignant s'efforce de tirer parti des apports des élèves et des débats et questions qui s'en suivent, pour promouvoir un travail dialogique de questionnement et d'élaboration philosophiques, et, d'autre part, des moments, nécessairement plus courts, durant lesquels il s'efforce de ressaisir et de reformuler (ou de faire ressaisir et reformuler par les élèves) les idées et les enjeux philosophiques en cause dans les moments d'échanges oraux. Là encore, il n'y a là nulle spécificité des modes de faire des professeurs de philosophie de l'académie de Reims, leurs collègues de l'académie de Créteil procédant, dans les classes de LP, de la même façon, à en croire la présentation de Jean-Paul Jouary écrivant, à propos de l'expérience cristollienne, que « le moyen le plus régulièrement efficace consistera à faire alterner des dialogues de type socratique et la dictée des idées qui en émergent, étape par étape »⁶.

Reste que tout cela n'est pas sans problèmes, comme chacun peut en témoigner, et que, le travail de recherche ne pouvant se satisfaire de propos insuffisamment différenciés sur "la classe" ou "les élèves", il convient de s'interroger sur l'efficacité ainsi revendiquée, et sur son caractère différentiel selon les séances et selon les élèves ou les classes. Quels que soient les efforts déployés par les enseignants, il ne va pas de soi que les échanges oraux qui se

⁵. Si, pour certains professeurs, cette réticence à l'égard du "cours magistral" est référée aux contraintes de situation qui sont celles d'un enseignement dans des classes et à destination d'élèves de LP, pour d'autres, elle relève moins des contraintes de situation et plus des principes, ces enseignants allant parfois jusqu'à regretter de ne pouvoir travailler dans d'autres filières comme ils le font dans les filières professionnelles, voire jusqu'à dire qu'ils ont accepté la proposition qui leur était faite d'enseigner dans ces classes comme occasion inespérée de pouvoir y travailler comme ils ne pouvaient ou n'osaient le faire dans d'autres filières. Nous reviendrons sur ce point ci-dessous.

⁶. Jean-Paul Jouary, « Un bouquet de réflexions singulières », *Les Cahiers Innover et réussir*, n° 7, « Philosopher en lycée professionnel », *op. cit.*

nouent en classe, entre le professeur et les élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes, relèvent du dialogue socratique et aboutissent au travail et à la posture de questionnement et de critique philosophiques visés par le professeur, que ces échanges ne se limitent pas à l'apport ou à la confrontation d'expériences, d'opinions ou de conceptions premières, voire qu'ils ne soient pas considérés par les élèves comme ne convoquant celles-ci que pour mieux les invalider ou les disqualifier, mais qu'ils soient réellement, pour reprendre les termes de Michèle Le Dœuff, « travail d'agencement, de structuration ou de complication d'un dire qui s'élabore dans son rapport avec l'objet critiqué ou cerné »⁷, et reconnu comme tel. Il va encore moins de soi que cela puisse être également le cas pour tous les élèves d'une même classe.

Chaque professeur de philosophie sait d'expérience que le fait d'avoir à traiter de ce que l'on pourrait qualifier de questions existentiellement et socialement vives est tout à la fois un atout et un obstacle pour l'enseignement philosophique (ce qui peut également être le cas de l'enseignement de l'histoire ou de celui des sciences sociales), pour lequel il est nécessaire de « refroidir », de dépassionner les sujets et thématiques trop « vifs » ou trop « chauds », qui sont ceux sur lesquels les élèves sont les plus friands de débattre, d'exprimer et de confronter leurs opinions, mais aussi ceux à propos desquels ils ont le plus de « préjugés », au sens premier du terme, et à propos desquels ils sont pour une large part les moins portés à se déprendre, à se décentrer de leurs jugements premiers, pour entendre et penser avec le point de vue d'autrui, ces jugements premiers étant le plus souvent affirmés de façon d'autant plus péremptoire et d'autant plus sourde au point de vue d'autrui que l'expérience vécue sur laquelle ils se fondent est porteuse d'enjeux sociaux et personnels « vifs ». Ces questions et thématiques sont également celles à propos desquelles les thèses et propositions philosophiques, qu'elles soient portées par les textes ou par le propos du professeur, sont le plus fréquemment considérées comme n'étant qu'une opinion parmi d'autres, et sont dès lors souvent l'objet de processus de déthéorisation, d'anecdotalisation et de particularisation, processus qui conduisent par exemple un élève à réduire les questions que pose à l'art pictural ou plus largement aux arts plastiques l'invention de la photographie à la possibilité pour les peintres de travailler d'après une photo de leur modèle ou de leur motif, ou la plupart de ses camarades à considérer que témoignages ou cas particuliers valent analyse ou loi générale, et peuvent suffire à confirmer ou à infirmer

⁷. Michèle Le Dœuff, « Sortir de l'urgence », *Le Français d'aujourd'hui*, n° 56 « Français / Philosophie », décembre 1981.

telle ou telle proposition philosophique ou scientifique⁸. On évoque là une réalité que tous les enseignants de philosophie connaissent bien, et qui n'est pas spécifique aux classes ni aux élèves de LP, même si elle y est sans doute exacerbée, pour des raisons d'ordre scolaire mais aussi d'ordre socio-langagier, tenant aux types de tâches et aux modes de travail auxquels les élèves ont été confrontés au cours de leur cursus, et à la plus ou moins grande prégnance chez eux d'un mode de rapport au langage, au savoir et au monde, qui ne favorise pas, voire obère, le travail de dénaturalisation et d'interrogation de l'expérience qu'ils en ont.

En effet, les conditions de possibilité du dialogue socratique ne sont évidemment pas réunies *ipso facto* dès lors que des élèves et un professeur de philosophie sont réunis dans une même salle de classe. Elles demandent à être construites, y compris contre certaines habitudes scolaires acquises par les élèves comme par leurs enseignants. Ainsi ne va-t-il pas de soi pour les élèves de comprendre et d'accepter, de reconnaître donc, dans les deux sens du terme, que les questions que leur pose leur professeur de philosophie, voire dont il les « harcèle » selon le terme utilisé par un des membres du GFR, ne visent pas à obtenir une bonne réponse, ni à savoir qui est à même de la donner, mais à la saisie, à la constitution et à l'approfondissement d'un problème, d'un questionnement. De fait, ce qui se voudrait dialogue socratique du point de vue de l'enseignant est parfois, pour l'élève ou pour la classe, jeu de devinette dont on ne perçoit ni l'enjeu ni la finalité. Ainsi, dans l'un des cours que nous avons observés et analysés, le professeur visait à travailler conceptuellement sur la question « Qu'est-ce que l'art ? », à partir de la question initiale posée aux élèves « Qu'est-ce que le concept d'art évoque pour vous ? ». Le professeur escomptait obtenir, à partir de cette question initiale, trois termes ou trois notions – ceux d'œuvre, d'artiste et d'activité ou de travail – sur la base desquels il avait prévu de construire son cours et sa définition de l'art, le cours étant explicitement pensé et présenté comme devant pouvoir se dérouler sans qu'il soit besoin de présenter ou d'évoquer une œuvre ou un artiste particuliers. Mais les élèves, alors même qu'ils acceptaient de jouer le « jeu » proposé par le professeur, ne se sont pas situés sur le registre attendu mais sur celui de l'interrogation sur ce qui pouvait ou non être considéré comme relevant de la catégorie *art* et de la pratique artistique. Le professeur s'est dès lors trouvé rapidement confronté à différentes propositions, souvent produites sur le mode de l'association d'idées à partir des propositions initiales, de pratiques sociales pouvant ou non être considérées comme relevant de « l'art » : le cinéma, la musique, la peinture, la sculpture, bien sûr, mais aussi l'écriture, la calligraphie, les

⁸. Sur ces processus étudiés dans des classes d'enseignement général, cf. Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et en Sciences économiques et sociales », in Bernard Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos, 2001, p. 133-154.

arts graphiques, l'art culinaire ou même les arts martiaux. Propositions qui, du point de vue des élèves, n'ont pu apparaître que comme étant acceptées ou récusées par le professeur, sans que les critères que celui-ci mettait en œuvre pour ce faire aient été explicités et puissent être reconnus. Ces critères sont demeurés d'autant plus opaques pour les élèves que le souci du professeur d'obtenir des élèves les trois termes ou trois notions à partir desquels il avait prévu de construire son cours, l'ont sans doute conduit à son insu à prêter attention essentiellement à ce qui allait dans le sens de ce qu'il attendait, et à négliger des propositions ou des mises en rapport possibles de propositions susceptibles de permettre à tout le monde de sortir de la situation (par exemple en invitant les élèves à se ressaisir des propositions considérant comme pratiques relevant de l'art aussi bien l'écriture que la calligraphie ou la littérature, et, à partir de là, en travaillant collectivement à une réflexion permettant d'explicitier en fonction de quels critères il est possible de considérer que telle ou telle pratique sociale mais aussi telle ou telle production relève ou non de l'activité et du domaine artistiques).

Mais le poids des habitudes prises dans d'autres contextes ou face à d'autres classes, liées aux représentations que l'on a du LP et de ses élèves, pèse également, parfois même sur le mode du retour du refoulé, sur les modes de faire des enseignants. Ainsi un des professeurs membres du GFR nous décrit-il rétrospectivement avec beaucoup d'humour comme relevant d'« une espèce de sous socratisme, de sous maïeutique à deux francs cinquante » ses premiers cours de philosophie dans des classes de baccalauréat professionnel : « J'avais cette idée qu'il fallait absolument, puisque c'était des élèves de LP, que je fasse autre chose que ce que j'avais l'habitude de faire (...), que je me refuse à avoir une posture magistrale, que je procède par questions et rien que par questions. Je prétendais procéder par questions mais en réalité, je ne procédais pas comme cela. Je rédigeais les réponses, et j'imaginai ensuite les questions que j'allais avoir. Ce qui veut dire que je transformais un monologue en dialogue, et que je mettais ou attendais des questions dans un texte que j'aurais pu écrire sans questions. Je faisais en fait un cours magistral qui s'avancait masqué, un cours de L déguisé. Et alors, cela a été très rapidement un échec complet parce que, comme je n'obtenais évidemment pas des élèves les questions que j'attendais, tout ce que j'avais longuement préparé tombait à plat, et je me trouvais mis en demeure d'improviser sans pouvoir le faire. (...) J'avais préparé mes questions 10 minutes par 10 minutes. Et comme ce n'était pas jouable du tout, je me trouvais complètement démuni ». Échec difficile mais néanmoins porteur d'enseignements⁹ : « Je me

⁹. Il convient d'ailleurs de noter ici – nous y reviendrons – que ce professeur, qui n'a pour autant rien d'un militant pédagogique et qui était au départ réticent à accepter la proposition qui lui était faite d'enseigner en LP, est un de ceux qui affirment que l'enseignement dans des classes et avec des élèves de Terminale professionnelle

suis dit “il faut que j’accepte de lâcher du lest, d’être plus détendu (...), que je m’oblige à tirer parti de ce que dit l’élève, même si ce n’est pas la réponse que j’attends“. Alors j’ai cessé de préparer mes cours comme cela. Je les prépare plutôt en voyant tout ce que je fais dans les cours que je prépare par ailleurs, pour d’autres classes, de façon à avoir en tête le maximum de références philosophiques, le maximum de données, de matériaux avec lesquels je puisse rebondir sur ce que disent les élèves. Je fais en sorte d’avoir, lorsque je commence à aborder une notion, le maximum de cartouches dans ma gibecière, sans pour autant avoir préparé un cours construit du début à la fin ».

Différents types d’apports de l’enseignant

Au-delà du poids des habitudes scolaires des uns et des autres, il ne va pas non plus de soi que ce qui se voudrait ou se présente comme dialogue socratique permette effectivement aux élèves et aux classes de quitter le simple registre du débat d’opinion ou de la discussion à bâtons rompus ; il y faut bien sûr l’apport et l’intervention de l’enseignant, en termes de contenus, de modes de travail sollicités et/ou de changement de cadre du travail de réflexion. Apports et interventions de l’enseignant peuvent être bien sûr d’ordres différents selon les classes ou les professeurs concernés, voire selon les moments ou les notions pour un même enseignant, et ils ne diffèrent sans doute pas en nature des modes de faire enseignants dans d’autres classes que les terminales professionnelles. Parmi ces modes de faire, nous décrivons ici les plus fréquemment observés ou évoqués lors des réunions de travail du GFR ou ceux qui nous sont apparus les plus productifs.

Il s’agit tout d’abord de l’apport, par le professeur, de connaissances ou de supports pour la pensée, qui ne sont pas spécifiquement d’ordre philosophique, mais qui peuvent fournir l’occasion et la possibilité de la réflexion philosophique ou qui s’avèrent nécessaires pour le traitement de telle ou telle notion. Tel est le cas par exemple de la présentation d’œuvres artistiques, le plus souvent picturales, à partir desquelles un travail peut s’effectuer sur l’art, pour interroger les conceptions courantes chez les élèves qui réduisent le travail artistique à la représentation et à l’enjolivement du réel, ou encore à la seule expression du génie et de l’inspiration, conceptions que nombre de professeurs visent à inquiéter notamment

lui a été profitable et porteur d’enseignements, concernant non seulement cette expérience elle-même, mais aussi l’enseignement de la philosophie dans d’autres filières (en particulier dans les filières technologiques tertiaires, mais également dans la filière L) et, plus généralement, la conception même de l’enseignement philosophique.

par la présentation d'œuvres déconcertantes pour les élèves, telles que, par exemple, *L'origine du monde* de Gustave Courbet ou les *ready-made* de Marcel Duchamp, ou encore par un travail sur les repentirs d'un artiste ou les différentes versions d'une œuvre. Tel est également le cas de la mobilisation réflexive d'objets ou de pratiques quotidiennes comme les pratiques langagières ordinaires ou les panneaux de signalisation routière pour repenser les questions du langage et de la communication (dans un des cours observés, le professeur s'est ainsi servi des panneaux de signalisation pour introduire et conceptualiser la distinction entre les registres indexical, iconique et symbolique). Plus généralement, le traitement de notions telles que *le langage*, *le travail* ou *l'art* doit pouvoir se fonder sur un certain nombre de connaissances et de références culturelles dont les élèves ne disposent pas nécessairement, voire dont ils disposent rarement. Aussi les professeurs de philosophie sont-ils conduits, dans les classes de LP peut-être plus qu'ailleurs, à apporter un certain nombre de ces connaissances et références, concernant par exemple l'histoire de l'art dans les sociétés occidentales, ou le caractère nécessairement limité et pré-contraint des modes de communication animale par opposition aux potentialités infinies propres à la double articulation du langage humain, ou encore la différence entre instrument éventuellement utilisé par l'animal et outil produit par l'homme, toutes connaissances ou distinctions conceptuelles qui relèvent plutôt (ou tout autant) d'autres disciplines que de la philosophie et qui ont nourri les débats sur les rapports entre la philosophie et ce qui n'est pas elle, mais sans lesquelles l'exercice de la réflexion philosophique est considérablement plus difficile.

C'est fréquemment ce type d'apports qu'ont retenus et qu'évoquent les élèves dans les entretiens recueillis en fin d'année : ils se remémorent alors les découvertes qu'ils ont eu ainsi l'occasion de faire, non seulement en termes de connaissances, de concepts ou d'œuvres, mais aussi, quoique souvent de manière inchoative, en termes de démarches ou de modes de questionnement ayant abouti à leur élaboration, sans pour autant être à même de les référer à une problématisation philosophique. Le cours de philosophie aurait alors eu pour effet – et c'est déjà un résultat notable et important – de permettre à ces élèves de découvrir ou parfois de fréquenter à nouveau des modes de pensée et de questionnement (scientifiques, artistiques ou même technologiques) relevant de disciplines non philosophiques mais incitant à cette posture d'étonnement et de dénaturalisation de son expérience du monde que requiert et que nourrit le travail philosophique. Il aurait dès lors eu une double fonction d'ouverture culturelle (certains élèves se disent ainsi disposés à regarder une émission scientifique, à aller visiter des musées ou à acquérir une revue artistique, ce à quoi ils n'auraient selon eux pas pensé sans cette ouverture due au cours de philosophie) et d'ouverture à un type de questionnement peu

habituel, sans bien sûr que l'on puisse garantir la pérennité de ces transformations. Mais cette double fonction ne relève pas seulement d'un apport de connaissances ou de références ; elle relève également de postures propres à un rapport au monde, au savoir ou au langage, et peut se voir contrariée, voire empêchée par de véritables conflits de valeurs ou d'habitus, comme on le verra par la suite. Aussi semble-t-elle moins difficile à mettre en œuvre, non seulement selon les modes de travail que l'on parvient à instaurer dans les classes, mais aussi selon les thématiques ou notions: certaines de celles-ci, le langage par exemple ou les questions liées au vivant et aux problèmes de bioéthique, peuvent être moins chargées que d'autres, telles que le travail ou l'art, d'enjeux sociaux et personnels vifs, ou de conflits de valeurs ou d'habitus difficilement dépassables en un temps très restreint (les professeurs membres du GFR nous ont dit avoir consacré en moyenne trois semaines, soit environ six heures, au traitement de chacune des notions abordées durant l'année). Ainsi plusieurs collègues ont-ils noté que le rapport au travail d'élèves de milieu modeste, confrontés à une certaine angoisse de l'avenir et au risque de précarité de leur devenir professionnel, constituait fréquemment une gêne ou un obstacle à un questionnement sur la notion de travail qui ne le réduise pas à l'emploi, au salaire et à l'autonomie permise par celui-ci : « l'idée même qu'on puisse questionner ce à quoi ils aspiraient le plus leur a été insupportable »¹⁰.

Le deuxième type d'apports du professeur est évidemment un apport de connaissances plus spécifiquement philosophiques pouvant être référées aux systèmes conceptuels d'un ou plusieurs auteurs, et donc pour une part à l'histoire de la philosophie (par exemple, la conception du travail chez Marx, de la conscience chez Descartes ou chez Freud) ou, bien plus fréquemment et de façon en partie liée à la visée précédente, d'un apport de textes, ou plutôt d'extraits de textes, sur lesquels le professeur incite les élèves à réfléchir et à construire les distinctions conceptuelles requises. On est là en territoire plus connu, voire considéré comme philosophiquement et institutionnellement plus légitime, mais les professeurs disent se heurter très vite à la difficulté qu'ont les élèves à lire les textes qui leur sont ainsi proposés, même quand ceux-ci sont très courts et qu'on les pense accessibles. Difficulté de lecture au sens ordinaire du terme, certes, mais aussi difficulté de ne pas s'arrêter aux idées, voire à la seule thématique, du texte, ou, quand on les perçoit, à la ou aux propositions défendues par l'auteur, et de pouvoir être attentif au raisonnement qui sous-tend de telles propositions, à l'examen de leurs raisons et des procédures discursives mises en œuvre pour ce faire. D'où le sentiment des collègues membres du GFR d'être confrontés à un double paradoxe, concernant

¹⁰. Juliette Mahourdeau, intervention au colloque académique « La philosophie au lycée professionnel », IUFM de Reims, 24 mars 2005.

d'une part le choix et le découpage des extraits de textes proposés à la réflexion des élèves, d'autre part les modes de travail sur ces extraits, double paradoxe qui, lui non plus, n'est pas spécifique à l'enseignement dans les filières professionnelles, mais qui y est sans doute bien plus visible. Le souci de rendre plus facile aux élèves l'accès aux extraits de textes proposés conduit les professeurs non seulement à assortir ces extraits de notes ou explications de type terminologique, explicitant le sens de tel ou tel mot ou expression, mais surtout à choisir des extraits suffisamment (voire parfois très) courts, le plus souvent réduits à l'exposé d'une thèse et (mais pas toujours) à son argumentation directe. Or, le plus court n'est évidemment pas toujours le plus simple, et ce que l'on gagne ou croit gagner en termes de lisibilité littérale ou d'attitude première des élèves par rapport aux textes, en écourtant ceux-ci et en les "allégeant" de développements et de contre argumentations moins centraux que la thèse que l'on souhaite proposer à la réflexion, peut "se payer" par un réel appauvrissement des possibilités de lecture compréhensive et d'appréhension de ce qu'est un travail argumentatif s'employant certes à affirmer et argumenter une thèse, mais aussi à examiner et discuter les contre arguments qui peuvent lui être opposés, travail d'examen critique auquel les élèves sont peu familiarisés, non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral.

Quant aux modes de travail sur les textes proposés à la réflexion des élèves, ils consistent le plus souvent à leur demander de répondre à différents types de questions portant sur le texte, visant à en dégager la thèse ou l'idée principale, à réfléchir sur un exemple ou une distinction conceptuelle, à proposer des idées ou arguments permettant de développer cette thèse ou, au contraire, de la discuter de façon critique, à saisir et formuler certains problèmes auxquels le texte permet de réfléchir (cf. les exemples donnés en encadré). Ces questions sont bien évidemment pensées, à l'instar de celles qui portent sur le texte dans le "troisième sujet" de baccalauréat proposé aux élèves de séries technologiques, comme facilitant le travail aux élèves et leur permettant de mieux comprendre le contenu et les enjeux du texte. Mais tel n'est pas toujours le cas, et les élèves les moins familiarisés avec les usages réflexifs du langage se situent plus dans une attitude de réponse à des questions posées, qu'ils pourraient à la limite traiter indépendamment les unes des autres, certaines étant traitées sur le mode de l'exercice (trouver dans le texte l'élément le plus explicite permettant de répondre *a minima* à la question) quand d'autres sont traitées sur le registre de l'opinion personnelle (que les élèves développent alors fréquemment en oubliant le texte et la question initiale), que dans une posture se saisissant de l'occasion offerte pour penser le texte et avec le texte. Ce qui, pour certains, se manifeste de manière immédiatement visible dans l'usage de l'espace graphique

(ils répondent très souvent sur la feuille même où leur sont posées les questions, et parfois dans le court espace graphique qui sépare celles-ci)...

Exemples d'extraits de textes et de questions proposés à la réflexion des élèves

A. "Sujet" proposé à toutes les classes des professeurs membres du GFR en début d'année, choisi par ces professeurs, à propos de la notion de *justice*.

Texte extrait de *L'Éthique à Nicomaque* d'Aristote :

« L'injustice acquiert un surcroît de gravité quand elle s'adresse à des amis : par exemple, il est plus choquant de dépouiller de son argent un camarade qu'un concitoyen, plus choquant de refuser son assistance à un frère qu'à un étranger, plus choquant encore de frapper son père qu'une autre personne quelconque. La nature veut, en effet, que l'obligation d'être juste croisse avec l'amitié, puisque justice et amitié ont des caractères communs et une égale extension ».

Questions :

1. Pouvez-vous dégager l'idée principale du texte ?
2. Expliquez le propos d'Aristote.
3. Quelles idées pouvez-vous proposer pour développer le propos d'Aristote ?
4. Quels arguments peut-on opposer à la thèse d'Aristote ?
5. Quels problèmes pose le texte sur la notion de justice auxquels nous pouvons réfléchir ?

B. Extrait de texte et questions proposés dans une classe de Secrétariat-Logistique, lors d'une séance portant sur le langage.

« Ceux d'entre les animaux qui travaillent et vivent en commun, les castors, les fourmis, les abeilles ont quelque langue naturelle pour s'entre - communiquer, je n'en fais aucun doute. Il y a même lieu de croire que la langue des castors et celle des fourmis sont dans le geste et parlent seulement aux yeux. Quoi qu'il en soit, par cela même que les unes et les autres de ces langues sont naturelles, elles ne sont pas acquises ; les animaux qui les parlent les ont en naissant, ils les ont tous et partout la même : ils n'en changent point, ils n'y font point le moindre progrès » (Jean-Jacques Rousseau).

Questions :

1. Expliquez la formule « la langue des castors et celle des fourmis sont dans le geste et parlent seulement aux yeux ».
2. Par quel adjectif Rousseau caractérise-t-il les langues animales ? À quel autre adjectif doit-on l'opposer ? Essayez de définir ces deux mots en fonction du contexte.
3. Quelle conséquence faut-il inférer du fait que, selon Rousseau, les langues animales sont naturelles ?

C. Extrait de texte et questions proposés dans la même classe, lors d'une séance suivante.

« Les êtres purement abstraits (...) ne se conçoivent que par le discours. La définition seule du triangle vous en donne la véritable idée ; sitôt que vous en figurez un dans votre esprit, c'est un tel triangle et non pas un autre, et vous ne pouvez éviter d'en rendre les lignes sensibles et le plan coloré. Il faut donc énoncer des propositions, il faut donc parler pour avoir des idées générales ; car sitôt que l'imagination s'arrête, l'esprit ne marche plus qu'à l'aide du discours » (Jean-Jacques Rousseau).

NB : Les termes *sensible* et *imagination* faisaient l'objet d'une note explicative.

Questions :

1. On ne trouve pas le mot *concept* dans ce texte. Par quels termes ou quelles formules Rousseau désigne-t-il ici les concepts ?
2. Dans la seconde phrase, Rousseau donne un exemple. Lequel ? Que montre cet exemple ?
3. Quelle est l'idée centrale du texte ?
4. Que serait une pensée sans langage ?

.... et dans le caractère lapidaire des réponses fournies. D'où des résultats souvent décevants, au regard des efforts fournis par les professeurs pour faciliter le travail à leurs élèves, et qui le sont d'autant plus que l'on ne demande guère à ceux-ci de retravailler sur les textes hors du cours ou que l'on ne peut obtenir d'eux qu'ils le fassent, ou *a fortiori* lorsque le professeur n'a pas suffisamment le temps de faire étudier les textes en classe, voire lorsqu'il laisse leur lecture à la libre initiative des élèves. De fait nombre d'élèves ne mobilisent pratiquement rien des textes commentés en classe dans leurs propres productions écrites et, quand ils le font, les données dont nous disposons nous incitent à penser qu'ils le font plus à partir du cours ou de la synthèse plus ou moins dictée (et donc pour une part à partir d'un apport d'histoire des idées philosophiques) qui les ont suivis (quand tel est le cas) qu'à partir des commentaires et échanges spécifiques autour du texte.

Un autre type d'apports ou d'intervention de la part du professeur, moins fréquemment observé ou évoqué au cours de travail du GFR, et non contradictoire avec ce qui vient d'être dit, s'est avéré prometteur, qui vise soit à se ressaisir d'une expérience, d'un contenu ou d'une visée de formation professionnelle, éventuellement dans le cadre d'une collaboration avec des collègues enseignants des disciplines professionnelles, soit à promouvoir un travail, collectif et individuel, de décontextualisation – formalisation d'une réflexion en cours en proposant aux élèves d'en changer le cadre et l'objet immédiat. Donnons-en quelques exemples évoqués dans le cadre du GFR. Celui du travail mené par le professeur de philosophie avec ses élèves d'une classe de Mécanique automobile autour du concept ou du paradigme de multiplexage et des objets et réalités matériels dans lesquels il s'incarne¹¹. Ou encore celui de ce travail mené avec des élèves d'une section Métiers d'art (vêtement) par le professeur de philosophie et ses collègues des disciplines professionnelles visant à faire imaginer et réaliser aux élèves « le vêtement de la liberté », travail qui a abouti non seulement à la création de différentes pièces d'habillement (vestes ou bustiers) inspirées des 17^{ème} et 18^{ème} siècles, mais aussi à la rédaction et à la publication, dans la revue du Lycée professionnel, de textes écrits par les élèves à partir de cette thématique. Ou enfin celui du travail mené dans une classe de Logistique-Secrétariat, à majorité féminine, dans laquelle les élèves, après avoir demandé en tout début d'année ce qu'était la métaphysique, ont évoqué et souhaité réfléchir, après les explications données par le professeur, sur les expériences de "mort imminente", thématique qui aurait pu donner lieu à l'importation de toutes sortes de propos et considérations irrationnels et para-psychologiques.

¹¹. Cf. le texte bilan rédigé par ce professeur, Frantz Lys, en annexe de ce rapport.

L'enseignant concerné n'a pas récusé cette thématique mais, d'une part, l'a travaillée, bien sûr d'un tout autre point de vue et avec l'aide d'un collègue scientifique, et, d'autre part a proposé aux élèves de s'inspirer du travail ainsi effectué, des questions et réflexions soulevées et des arguments échangés, pour réfléchir, par écrit, après avoir visionné une émission de télévision sur le clonage, aux questions, scientifiques et éthiques, posées par les pratiques de clonage ou celles de procréation médicalement assistée. Un tel changement de cadre a non seulement relancé fortement l'intérêt de la classe pour les questions préalablement travaillées (opposition spiritualisme / matérialisme, possibilité ou impossibilité de réduire l'homme à son corps...) mais a nourri un travail d'écriture de qualité, individuel ou collectif, que certaines élèves ont demandé à pouvoir poursuivre et achever chez elles, montrant par là qu'il n'est pas toujours impossible d'obtenir des élèves qu'ils travaillent la philosophie, et qu'ils écrivent pour ce faire, hors de l'espace-temps du cours.

Ces différents modes d'apports et de travail aboutissent plus ou moins à ce que puisse advenir effectivement, dans le cadre collectif de la classe, un travail d'élaboration à partir des thématiques et des thèses étudiées, qui permette de quitter le registre premier du débat ou de l'affrontement d'opinions (registre sur lequel sont fréquemment rabattus les textes ou thèses philosophiques) et de faire place à une posture de questionnement et de ressaisie des modes de faire et de pensée de l'expérience "ordinaire". Reste que, lorsqu'un tel travail d'élaboration advient au cours des échanges auxquels donne lieu le travail collectif guidé par le professeur, tel n'est pas nécessairement le cas pour tous les élèves, y compris pour ceux qui participent effectivement aux échanges. Il faudrait pouvoir étudier plus systématiquement que nous n'avons pu le faire les modes de participation différenciés des différents élèves ou types d'élèves d'une même classe à un même cours, à un même échange, pour mieux spécifier les différents modes d'intervention, les différents modes de prise (ou de non prise) en compte de la parole d'autrui¹², les processus de déplacement ou au contraire de réitération dans l'échange, etc. Les situations de classe sont nécessairement hétérogènes, et l'activité conjointe

¹². « C'est pas de s'expliquer avec les autres qu'on va changer d'opinion », affirme ainsi un élève en aparté, alors que l'enseignant propose à la classe de se confronter à la divergence de vue entre deux élèves sur le thème « la vérité est-elle individuelle, liée au ressenti, ou procède-t-elle du commun ? ». Dans le même ordre d'idée, Juliette Mahourdeau (*loc. cit.*) analyse cette difficulté comme suit : « Ils redoutent plus que tout qu'on leur impose une idée, qu'on leur change leur opinion. C'est comme **s'ils perdaient leur intégrité**. Une argumentation rationnelle leur est difficile à supporter et ils y résistent souvent en prétendant que je ne leur ferai pas changer d'idée, quoi que je puisse dire. Certains craignent qu'on ne les transforme malgré eux, que le cours de philosophie ne soit un lavage de cerveau. L'effet pédagogique consiste donc à faire en sorte que la mise à distance soit possible et qu'**elle vienne même d'eux-mêmes**. Le décentrement ne peut jamais être présumé et ne doit pas être considéré comme accessible rapidement » (souligné par elle).

que l'on peut y observer ou y conduire, entre les élèves et entre les élèves et le professeur, n'implique pas nécessairement, loin de là, que s'y construisent pour tous des significations (et moins encore des compétences) qui soient partagées par tous. Cette visée achoppe sur des obstacles qui peuvent relever de processus et difficultés d'ordre socio-cognitif et socio-langagier, tenant à la nécessité et à la difficulté d'opérer un travail de "secondarisation" et de dénaturalisation de son expérience première du monde et de son rapport et de ses usages du langage¹³, mais aussi, et cela de manière plus ou moins étroitement liée à ce registre socio-cognitif et socio-langagier, de conflits de valeurs et d'habitus, lesquels peuvent se manifester ouvertement ou souterrainement dans ou hors l'espace de la classe. Les uns et les autres ont bien évidemment à voir avec l'ancrage sociologique des élèves, de leurs habitudes et habitus, et de leur activité en cours de philosophie. Le point de vue sociologique vient ici interroger les points de vue philosophique et pédagogique, et l'idéal du dialogue et de la maïeutique socratiques qui sous-tend ceux-ci, en ce que non seulement l'élève générique n'existe pas, mais aussi en ce que, quoi qu'en ait dit naguère, Léon-Louis Grateloup, aucune classe, et *a fortiori* aucune classe de Lycée professionnel, ne saurait être considérée pour nous comme « un lieu où les réalités de l'existence quotidienne flottent en état d'apesanteur sociologique »¹⁴.

Obstacles socio-cognitifs et conflits d'habitus

Les obstacles et difficultés, mais aussi les progrès ou déplacements observés, d'ordre socio-cognitif et socio-langagier feront l'objet d'analyses plus développées dans le prochain chapitre. On peut néanmoins d'ores et déjà en évoquer ici quelques effets ou manifestations, que l'on peut d'ailleurs observer, peut-être moins fréquemment et avec moins de force, dans d'autres filières et concernant d'autres élèves que ceux de l'enseignement professionnel. Nous commencerons par les processus récurrents de "rabattement" d'une notion ou d'un concept se situant sur un registre principal sur un registre premier, de l'ordre du fait ou de l'expérience, processus qui conduit, par exemple, à réduire les problèmes posés par la notion de *justice* à la question de savoir si la manière dont fonctionne l'institution judiciaire est ou peut être juste et

¹³. Sur la notion de "secondarisation", cf. le chapitre suivant consacré à l'analyse des productions écrites et des modes de faire langagiers des élèves et Bautier, Rochex, 2004, *op. cit.*.

¹⁴. Léon-Louis Grateloup, *Notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie*, Paris, Hachette, 1986.

équitable, à réduire les rapports entre travail et émancipation à l'indépendance financière que permet le salaire, ou encore le langage ou l'art à un simple moyen, supposé transparent, de communication et d'expression, à un simple véhicule, considéré comme amorphe, d'idées et d'intentions préalablement constituées. Processus de rabattement du droit sur le fait, ou du principiel sur le doxique, qui n'ont rien de bien original ni de spécifique à ces classes et à ces élèves, comme on le voit, si ce n'est sans doute qu'ils y sont d'autant plus résistants que, d'une part, que le professeur ne peut consacrer que peu de temps (et un temps fractionné) à l'élaboration d'une problématique et qu'il ne peut guère compter pour ce faire sur les ressources propres à l'écrit et que, d'autre part, ces processus touchent à des objets, des situations et des enjeux sociaux par rapport auxquels les élèves se perçoivent fréquemment en situation de risque, de précarité, de domination (à propos du travail, par exemple) ou encore d'illégitimité culturelle (à propos de l'art).

L'ancrage sociologique des élèves et de leur activité en cours de philosophie se donne bien sûr à voir dans leurs modes d'interprétation et d'appréciation de cet enseignement, de ses objets, de ses règles et exigences, et des situations dans lesquelles ils sont mis en œuvre. Il peut parfois donner lieu à de véritables conflits d'habitus, au sens que Bourdieu donne à ce terme, dont l'observation et l'analyse permettent de dire que les difficultés et les processus de différenciation auxquels enseignants et élèves sont confrontés ne relèvent pas seulement de compétences et de postures socio-cognitives, langagières ou proprement philosophiques, mais de processus de socialisation et d'acculturation plus larges, et de résistances à ces processus. Donnons-en un exemple, observé lors d'un cours portant sur la notion de travail et, plus précisément, sur la question « Le travail nous empêche-t-il d'être libre ? ». Le professeur tente de faire que l'échange permette aux élèves de se déprendre des équivalences travail = salaire = indépendance, ou encore travail = production de biens utiles ; il invite pour cela à comparer le travail de l'ouvrier et celui de l'artiste¹⁵ ou à distinguer valeur et utilité. Cette tentative bute de façon récurrente sur les propos et interventions d'une élève, que nous appellerons Félicia, bien disposée à l'égard de la philosophie (et d'autant mieux disposée que, selon elle, en philosophie, « faut pas écrire, faut parler »), et qui obtient régulièrement les félicitations du conseil de classe à chacun des trimestres des deux années de Baccalauréat professionnel. Pour autant, cette élève ne peut opérer et sans doute, n'accepte pas d'opérer le décentrement auquel l'invite son professeur : elle réduit, tant dans l'échange oral que dans la production écrite qui

¹⁵. Les termes de la comparaison ainsi proposée laissent apparaître, dans les propos et modes de faire de l'enseignant, un habitus culturel le portant selon nous à reproduire, à son insu, les rapports de domination et de légitimation culturelles les plus courants, assignant le travail de l'artiste à la gratuité et au désintéressement, et le travail de l'ouvrier à l'utilité et à l'instrumentalité.

conclura le traitement de la notion, l'émancipation permise par le travail à l'indépendance que permet le salaire et elle n'envisage jamais la spécificité ni la matérialité du travail au-delà de sa rémunération.

Suivons cette partie des échanges dans la classe :

Professeur : Tout travail produit quelque chose, mais est-ce que tout ce que le travail produit est utile ?

Un élève : Des fois, ça a un sens, mais c'est pas forcément utile. Un artiste qui fait un tableau, ça a du sens pour lui, mais c'est pas forcément utile.

Félicia (en aparté, mais à haute voix) : Oui, mais c'est pas un sujet intéressant.

Professeur : Pourquoi on travaille alors ?

Félicia (sur un ton très vif) : Parce que c'est comme ça, et c'est tout. Si on travaillait pas, on serait trop dépendant de quelqu'un. (Plusieurs élèves interviennent alors dans le même sens, pour souligner la nécessité du salaire, de l'argent gagné par le travail pour subvenir à ses besoins).

Professeur : Stop, là vous revenez sur du concret, sur des faits. Comme si vous vous mettiez en scène. Vous êtes trop dans l'analyse du réel. Pourquoi revenez-vous là-dessus ?

Félicia (ton encore plus vif) : Oui, mais moi je suis désolée, je travaille, j'ai travaillé pendant trois semaines (*elle a occupé un emploi de péagiste d'autoroute*) et tout... Et comparer avec les artistes !...

Professeur : y a pas de causalité directe entre travail et argent, c'est une idée moderne. (Quelques instants plus tard) Essayez de penser que l'argent c'est simplement un moyen, que c'est déconnecté, déréalisé par rapport au produit.

Félicia (ton de franche protestation) : Mais moi, je comprends rien du tout. Quand on est au péage... je fais rien, je produis rien.

Professeur : Je voudrais bien savoir pourquoi vous êtes revenus sur ce problème de l'argent. Pourquoi revenir au point de départ ?

Félicia (ton moins vif) : Faire un travail qui soit pas utile, j'en sais rien, je comprends pas tout. Pourquoi y en a qui peignent ? C'est un moyen de distraction, c'est pour leur plaisir. C'est leur loisir de peindre.

Professeur : Il faut absolument penser le travail indépendamment de l'argent.

Félicia (de nouveau sur un ton de protestation) : Mais moi, je comprends rien. Si l'artiste, il fait ses peintures et qu'il vend pas ses tableaux, comment il fait pour acheter ses peintures ? Alors il peint pour son loisir.

On voit bien dans cet extrait comment se mêlent et s'entrelacent, pour Félicia, fille d'ouvrier, difficultés conceptuelles et logique issues de la résistance sociale, au cœur d'un conflit d'habitus, plus ou moins perçu mais peu élaboré, entre ouvrier et artiste, entre l'élève et son professeur, lesquels semblent privilégier respectivement l'une et l'autre de ces activités sociales. On en trouve confirmation dans ce que dit Félicia de cet épisode durant l'entretien réalisé avec elle six mois plus tard : « Ah oui, l'artiste, le problème de l'artiste. On avait abordé le travail avec ça aussi. On avait vu qu'un artiste, il travaille, mais il est pas payé tous les jours. En fin de compte, il est payé que quand il a fini son œuvre. Oui voilà. Ça me choque moi, je vous le dis. Comment quelqu'un qui touche pas une paye tous les mois fait pour vivre ? C'est pas possible. C'est peut-être parce que mes parents sont ouvriers que je vois ça comme ça ». La non prise en considération de ce conflit d'habitus dans l'espace de la classe, le laisse ouvert et ne permet évidemment pas d'en faire un travail de ressaisie et d'élaboration. D'où, pour Félicia, une impossible reconnaissance, dans les deux sens du terme, du travail conceptuel et de décentrement attendu, et la récurrence de malentendus et de dialogues de sourds entre elle et son professeur.

Les obstacles dus, non seulement aux difficultés conceptuelles mais à leur surdétermination par des conflits de valeurs et d'habitus se manifestent également dans le travail écrit ou dans le travail de réflexion sur les textes ou les apports à partir desquels les enseignants sollicitent et tentent de construire la réflexion des élèves. Ainsi un élève peut-il se dire choqué par le travail de Duchamp « qui ne ressemble à rien » ou par le fait que des peintres aient pu « représenter des femmes aussi nues », en réaction à l'apport dans la classe d'une représentation de *L'origine du monde* de Gustave Courbet. D'autres ne peuvent accepter que l'on puisse, à l'instar de Nietzsche, considérer que le travail constitue « la meilleure des polices » et préférer « périr que travailler sans joie », ou encore trouver quelque vertu à la guerre : « Quand on a parlé de la guerre, ça ne m'a pas intéressé du tout. Enfin si, ça m'a intéressé mais ça m'a pas plu du tout. Parce que je comprenais pas que des philosophes pouvaient penser que la guerre ça pouvait apporter quelque chose à une société. Y a un philosophe qui a dit ça, Nietzsche ou un truc comme ça. Il a dit que la société, elle pouvait pas évoluer si il y avait pas de guerres. (...) Je comprends pas qu'un philosophe puisse penser des horreurs pareilles. Parce que moi, j'ai des grands-parents qui ont connu la guerre, les horreurs de la guerre. Et je comprends pas qu'après, un philosophe, qui d'ailleurs, je sais même pas s'il a fait la guerre lui-même, puisse dire "la guerre c'est bien parce que c'est le seul moyen de faire évoluer la société". Ça, je comprends pas ! ».

Pour autant tout conflit de valeur ou d'habitus ne constitue pas nécessairement un obstacle au travail, ou du moins à la prise de distance philosophique à l'égard du monde, mais aussi du monde scolaire et de ses règles et habitudes. En témoigne entre autres, dans une tonalité plus heureuse que les exemples précédents, l'ironie sociale mordante, quoique peut-être involontaire de la part de l'élève concerné, qui se trouve dans cette réponse à la question « Danser, sculpter, peindre, être écrivain, musicien, poète, photographe... Ce qui est inutile est-il sans valeur ? » : « Non, ce qui est inutile a de la valeur, mais ce qui est utile n'a pas la valeur qu'il mérite ».

Enseigner la philosophie en LP : spécificité et généricité

Cet exemple, à l'instar de nombreux autres que nous avons pu observer directement ou qui nous ont été rapportés par les professeurs participant à l'expérimentation, atteste qu'il y a bien, avec ces élèves comme avec les autres, de l'événement, de la ressaisie, du déplacement, de la pensée possibles, dans et à partir du cours de philosophie, lesquels peuvent être fugaces

et inchoatifs ou plus durables et producteurs d'effets, non seulement dans mais aussi hors la classe, non seulement à l'oral mais aussi à l'écrit, ou plus exactement dans l'interaction entre échange oral et travail de l'écrit. Ainsi Alexandre, élève d'une classe de mécanique auto peut-il réinvestir dans sa propre écriture le travail effectué en cours sur l'art, en se risquant à une analyse de *La roue de bicyclette sur un tabouret* de Marcel Duchamp, au-delà du rapport premier de plaisir ou de déplaisir qu'il peut éprouver à l'égard de cette œuvre : « L'œuvre repose sur une opposition : la roue signifie une notion de mouvement par le vélo et le tabouret signifie une notion de stagnation. L'œuvre peut aussi reposer sur un point commun : le vélo on est assis dessus, et le tabouret on est aussi assis dessus ». Certes, comme l'écrit Frantz Lys, professeur de la classe concernée dans le texte figurant en annexe, cette réponse ne constitue pas une analyse philosophique à part entière, mais manifeste « une disposition intellectuelle nouvelle à s'orienter vers une tournure philosophiquement utile », « un signe évident de travail de la pensée et de dépassement du moi empirique (...), un déplacement dont le cours de philo a très certainement donné le ton ». Ainsi encore les élèves d'une classe Terminale de Secrétariat-Logistique ayant demandé à leur professeur, voire mis celui-ci au défi, de leur « parler du désir »¹⁶, en imaginant et espérant plus ou moins ouvertement qu'il y serait question de sexualité, ont-ils découvert, et apprécié de découvrir, que le questionnement appelé par ce terme ou cette notion était bien plus complexe qu'ils ne l'imaginaient, que désir et liberté ne faisaient pas nécessairement bon ménage, et que le bonheur peut résider bien plus dans la maîtrise que dans l'assouvissement du désir, découverte opérée grâce aux échanges et débats en classe, guidés par le professeur, et au travail sur des extraits de textes de Platon et de philosophes stoïciens. La découverte de telles perspectives de décentrement à l'égard de ses manières premières de penser, et l'intérêt éprouvé à commencer de s'y engager, peuvent, comme l'ont constaté pratiquement tous les professeurs enseignant la philosophie en LP, conduire les élèves à vaincre leurs réticences à l'égard de l'écrit et du « travail à la maison » et à s'engager dans un travail de production écrite, d'une durée plus ou moins longue, qui ne vise pas seulement à répondre à une demande ou une consigne émanant de l'enseignant. Ce travail fait la plupart du temps suite à un travail oral, et il est parfois finalisé par la perspective d'une présentation orale, laquelle peut faire retour sur un travail d'écriture (cf. la mise en œuvre d'une telle alternance et d'une telle dialectique oral-écrit, dans une classe de Terminale EOGT, décrite par Josette Durdux dans le texte-bilan figurant en annexe de ce rapport).

¹⁶. Cette notion a été introduite dans la liste des notions proposées à l'étude dans les classes de baccalauréat professionnel en 2005-2006.

Nous y reviendrons dans les deux prochains chapitres, consacrés plus spécifiquement à l'analyse des productions écrites recueillies au cours de ce travail, et à l'analyse de parcours d'élèves particuliers, de tels déplacements se manifestent dans ce qu'écrivent les élèves, non seulement concernant une notion particulière (déplacement qui pourrait alors se soutenir d'une posture de type "restitution de cours", ce qui n'est évidemment pas négligeable), mais aussi concernant les possibles mises en rapport de notions ou de problématiques entre elles. Ces mises en rapport sont certes plus rares, et souvent peu développées. Mais on les trouve par exemple dans des écrits produits par certains élèves après un travail en petits groupes de recherche guidée et de lecture de textes portant sur des notions qui n'avaient pu être traitées explicitement en classe, écrits dans lesquels ces élèves peuvent commencer à faire s'interroger entre elles les notions de liberté, de volonté et de raison, et les représentations premières que ces termes mobilisent chez eux, ou encore dans des tentatives de réinvestir les distinctions faites entre nature et culture pour considérer, dans un rapport d'homologie, les couples et distinctions communication animale / langage, instrument occasionnel / outil, ou besoin/désir. Ces tentatives, certes souvent balbutiantes et inabouties, attestent néanmoins non seulement une appropriation conceptuelle mais une élaboration, ou du moins un début d'élaboration, d'une posture plus générale à l'égard du concept et d'une pensée déparcellarisée, posture que l'on peut penser être au fondement du questionnement et de la pensée philosophiques, et qui, d'après nos données et les échanges et témoignages dont le travail du GFR a été l'occasion, apparaît étroitement liée, dans l'activité réelle des élèves concernés en rapport avec l'activité mise en œuvre et requise par le professeur, à une dialectique effective dans laquelle échanges oraux et travail écrit sont source d'élaboration non seulement en eux-mêmes mais les uns pour les autres.

Nous l'avons dit à plusieurs reprises au cours de ce chapitre, les observations et les analyses dont il tente de rendre compte ne sont guère spécifiques des classes de baccalauréat professionnel, lesquelles sont d'ailleurs fort diverses, certaines d'entre elles apparaissant très proches, au regard des conduites et des productions écrites des élèves, de leurs homologues de l'enseignement technologique (il semble y avoir plus de proximité entre les classes tertiaires ou industrielles des deux ordres d'enseignement qu'entre les classes tertiaires et les classes industrielles de l'enseignement professionnel ou de l'enseignement technologique). En ce sens, loin d'être spécifique, l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel semble plutôt rendre plus visibles, par une sorte d'« effet de loupe », les difficultés génériques que rencontre cet enseignement dans d'autres filières, en particulier mais non exclusivement dans

les filières technologiques, ou, pour le dire autrement lorsqu'il est dispensé à des élèves qui n'y sont guère disposés par leur socialisation antérieure, scolaire et non-scolaire, et par les modes de rapport au monde, au langage et au savoir qu'ils y ont constitués. L'expérience de l'enseignement de la philosophie peut dès lors servir à certains des professeurs membres du GFR comme miroir dans lequel peut se construire un regard réflexif sur leur enseignement et ses difficultés dans d'autres sections, voire sur l'enseignement philosophique en général dans l'enseignement secondaire. Certes une telle posture n'est pas unanimement partagée, et certains des professeurs membres du GFR ayant enseigné dans des classes de baccalauréat professionnel récusent par principe toute spécification fondamentale de la philosophie et de son enseignement dans ces classes¹⁷. Mais telle ne semble pas être l'avis majoritaire (si parler de majorité dans un groupe aussi restreint peut avoir un sens), et d'autres se félicitent d'avoir accepté et mis à profit la possibilité d'enseigner en LP comme étant une chance de pouvoir travailler comme ils souhaiteraient pouvoir le faire dans les autres sections, sans pouvoir y mettre en œuvre ces modalités "autres" (recours plus important à l'oral et à la réflexion guidée des élèves, et moins important au "cours magistral", place de l'écrit moins importante et plus diversifiée), à cause de la nécessité de préparer les élèves aux épreuves de l'examen, ou au moins comme offrant une possibilité et une nécessité de "regarder en face" leur enseignement et ses difficultés dans les autres sections. Écoutons l'un d'entre eux : « C'est pour ça que c'est utile cet enseignement en bac pro, parce que ça m'oblige – et certains collègues m'ont dit la même chose – à regarder en face ce que je fais en STT, par exemple, et qui ne marche pas bien du tout, même quand les classes sont disciplinées, même quand les élèves disent que le cours leur plaît. C'est parce que le cours de STT est un cours trop bachotage, trop magistral, où il s'agit de fournir le maximum d'informations, en quelque sorte, pour préparer l'épreuve. (...) Cette expérience (d'enseignement en LP) n'a pas été facile du tout, mais je ne regrette pas du tout. Il y a eu des moments pas faciles mais sincèrement, ça m'a obligé à regarder en face ce qui se passe dans certaines classes et à en finir une fois pour toutes avec un certain discours que j'ai bien dû tenir dans le passé et qui me paraît aujourd'hui insupportable. Le discours archi élitiste de certains profs de philo répétant que la philo n'est pas une matière comme les autres, n'est pas une discipline au sens courant. Et puis une manière de présupposer sans le dire de la part des élèves une connaissance, une culture, des compétences, que le prof lui-même n'a peut-être pas ». On retrouve dans la diversité des positions des

¹⁷. Cf., comme exemple argumenté d'une telle posture, l'intervention de Virginie Caruana à la table-ronde « Y a-t-il une pédagogie spécifique de la philosophie en lycée professionnel ? » qui s'est tenue lors du colloque *La philosophie en lycée professionnel*, IUFM de Reims, 24 mars 2005.

professeurs membres du GFR – que notre travail ne visait pas à approfondir ni à étudier de manière plus systématique et représentative – à l’égard de l’enseignement dans des classes de lycée professionnel, et des questions que cette expérience pose (ou non) à l’enseignement philosophique en général, le même type de questions et de débats que ceux qu’a soulevés son extension progressive durant les années 1970-1980 à l’ensemble des filières technologiques¹⁸. Preuve supplémentaire, s’il en était encore besoin, de la non-spécificité de l’enseignement de la philosophie en lycée professionnel, des questions et débats qu’il suscite et des difficultés qu’il y rencontre.

¹⁸. Sur ces débats, on pourra se reporter à Jean-Yves Rochex, « L’enseignement philosophique et ses professeurs à l’épreuve des transformations du second degré », in Élisabeth Chatel, Jean-Yves Rochex et Jean-Luc Roger, *Le métier d’enseignant du second degré et ses évolutions*, rapport de recherche pour le Ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, INRP – LASTES Université Nancy II, juillet 1994, p. 254-347.

Chapitre 3

Parler, écrire, penser en philosophie : attentes scolaires, mobilisation de ressources et travail langagier.

Première partie

3.1 : Usages différenciés du langage, productions scolaires et travail philosophique

Élisabeth Bautier , Équipe ESCOL, Université Paris VIII

Dans les pages qui suivent, et qui portent sur les rapports entre activités langagières et activités philosophiques dans le cadre scolaire, nous avons choisi non de regarder en quoi les manières d'écrire des élèves de LEP pouvaient, à la lecture des dissertations produites ne pas satisfaire aux normes du travail philosophique – cette analyse est effectuée dans la seconde partie de ce chapitre par Alain Marchal –, mais d'étudier ce qui, dans la confrontation entre les usages du langage mobilisés par les élèves dans ces productions et les contraintes du genre réflexif scolaire qu'est l'écrit philosophique, pouvait les mettre en difficulté (notons que cela signifie qu'ils ont écrit des dissertations quand ils ont été mis en situation de le faire).

Cette approche permet de réfléchir aux situations de travail proposées et aux apprentissages à mettre en place afin de permettre aux élèves de comprendre des exigences scolaires langagières et cognitives ordinairement masquées (parfois aux enseignants eux-mêmes), de les aider à y faire face. Certes, certaines des acquisitions dans ce domaine des usages langagiers et cognitifs, de la compréhension des textes, voire des transformations des élèves dépassent sans doute l'activité philosophique elle-même, mais le travail obligatoirement conjoint de ces différents registres peut construire ces manières de faire langagières et cognitives, qui sont exigées par l'école, et au-delà par nombre de pratiques sociales non scolaires, alors même qu'elles ne sont pas toujours familières aux différents publics d'élèves.

1. Des usages du langage et des rapports au langage qui gênent l'activité philosophique

Malgré l'existence des contraintes situationnelles qui contribuent à régir leur production, les textes des élèves sont d'abord la mise en œuvre d'un travail plus ou moins conscient dans des domaines hétérogènes que la mise en écriture va leur permettre de mobiliser et d'explorer (ou les contraindre à le faire). En d'autres termes, et à la différence de ce qui est souvent supposé, la production langagière scolaire n'obéit ni à une intentionnalité simple de son auteur, intentionnalité qui préexisterait à l'écriture, ni au cadre situationnel qui suffirait à la déterminer ; elle n'est pas réductible non plus à la simple restitution des savoirs scolaires puisqu'il y a mise en texte et en mots liée à une consigne de travail. Réaliser une production scolaire dissertative, qui ne serait pas la simple application de techniques d'écriture et de composition (encore que ce type de production existe, voir ci-après) suppose chez l'élève la possibilité de produire un texte polyphonique, c'est-à-dire un texte produit dans le tissage d'une pluralité de voix : voix de l'enseignant, des textes, de la classe, voix des discours dominants, voix de soi auteur du texte, mais aussi, négociation avec la voix de soi, sujet d'expériences, d'affects et d'opinions "personnelles".

En d'autres termes, un écrit scolaire à visée réflexive (un oral de classe également, quand il ne se réduit pas à du communicatif...) est un tissage fait de restitution des savoirs enseignés, de travail des textes et de référence à soi, donc de mobilisation de soi, nous y reviendrons. Ce tissage dans et par le langage fait grande difficulté pour de nombreux élèves ; on peut faire aisément l'hypothèse qu'il n'est pas travaillé en tant que tel en classe, ni dans son existence même de forme langagière, ni dans ses modalités d'appropriation. Son appropriation apparaît d'autant plus difficile à réaliser que ce tissage est lui-même de nature hétérogène, il est activité qui n'est ni strictement langagière, ni strictement cognitive. Il s'agit de penser le texte comme texte, c'est-à-dire comme le produit d'une activité réflexive, non réductible à un contenu communicatif ou expressif, et donc de se penser soi-même comme auteur de cette activité qui n'est pas seulement une réponse à une consigne scolaire, mais une activité qui dépasse la situation présente pour devenir travail singulier au même titre que les autres activités du sujet. Sans doute est-ce cette place de sujet qui parle et écrit avec une pluralité de voix qu'il est censé organiser, que nombre d'élèves de LEP, mais aussi de l'enseignement technologique et même général, il ne faut pas l'oublier, ont du mal, non seulement à construire, mais aussi à identifier.

Pour cette raison, cette rapide description des processus qui sous-tendent l'écriture dissertative attendue apparaît heuristique pour comprendre les difficultés des élèves de

terminale de LP à qui a été délivré un enseignement de philosophie. Ce sont justement ces conceptions du langage, de l'écriture, de la situation scolaire, que ces élèves, comme bien d'autres néanmoins, ne partagent pas, ou même, pour certains, ne connaissent pas. Ces élèves, au demeurant plus que d'autres, sont ceux que leur histoire scolaire a souvent détournés de ces exigences et attendus scolaires au profit d'un travail davantage centré sur l'expression, sur le débat collectif (lequel ne construit pas toujours l'aide attendue à l'écriture et au travail individuel) ou sur des "techniques" textuelles. Des techniques de compréhension réduites à des repérages ou à une compréhension globale leur sont enseignées, mais elles laissent le plus souvent de côté le travail d'élaboration de l'auteur, le rapport entre les formes linguistiques et langagières et les significations construites. De même, des "techniques" d'écriture sont également fournies aux élèves, techniques de plan, de schéma textuel à mettre en œuvre, quand bien même on ne les confine pas à un travail qui évite l'écrit long pour favoriser les réponses à des questions posées (voir un exemple ci-après) et l'utilisation de supports (photocopies, fiches...) qui participent de cet évitement.

C'est encore parce que, pour de nombreux élèves de LP, ou plus largement pour des élèves en difficulté, écrire, comme parler, en classe, c'est d'abord dire et communiquer et non penser avec la parole, la sienne et celle des autres, que l'activité réflexive, *a fortiori* écrite, est difficile. Cette activité d'être auteur d'un texte dont on organise la pluralité des sources est peu familière, comme est peu familier le fait que c'est cette nouvelle organisation des sources qui constitue la singularité de la voix de l'auteur, et non le fait d'exprimer une opinion, un sentiment, ou une expérience personnels ; nombre d'élèves se situent ainsi à côté des attentes scolaires et à côté du travail philosophique en tant qu'il est travail simultané d'élaboration d'un sujet et d'une pensée qui dépasse le moment immédiat de l'écriture ou du dit. Si le langage est d'abord pensé dans sa dimension communicative et expressive, répondre à des questions, même de nature philosophique, c'est dire ce que l'on pense ; s'il est d'abord communication et évidence, alors la prégnance de l'expérience s'impose au détriment du travail des notions et concepts qui apparaissent comme seconds par rapport à l'importance de la vie elle-même.

Se trouvent donc entièrement liés trois registres de travail et de processus qui soutiennent l'écriture : celui de l'appropriation d'un genre discursif particulier, que nous venons rapidement de décrire dans sa généralité d'écriture réflexive ; celui du tissage des voix mobilisées ; mais aussi celui de la mobilisation de ressources pour écrire et penser. Nous voudrions évoquer cette question des ressources mobilisées et de la mobilisation de soi pour écrire, car elle est fortement différenciée chez les élèves et source de grandes difficultés pour

certains d'entre eux, quand justement la scolarité antérieure ne les a pas familiarisés aux mobilisations nécessaires au travail écrit scolaire en tant que travail de pensée.

Écrire avec quelles ressources ?

La question que nous soulevons et qui sera illustrée par des exemples dans la partie suivante est donc celle des ressources différenciées et différenciatrices pour écrire, pour écrire quel genre de texte. Certains élèves, nous allons le voir, ne mobilisent "qu'eux-mêmes". Par cette expression, nous entendons qu'ils ne font référence qu'à leur seule expérience, non médiatisée ni reconfigurée, mais dite dans sa transparence et l'évidence de son partage, cette mobilisation ne portant pas ou très peu sur des savoirs. Ce, quand d'autres engagent d'eux-mêmes sur le plan axiologique, et/ou sur le plan cognitif et quand d'autres, enfin, passant d'un type de mobilisation à un autre, produisent des textes hétérogènes. Pour comprendre les difficultés d'un grand nombre d'élèves à mobiliser des savoirs et des cadres de pensée, sans doute faudrait-il tenir compte des lieux et des moments où les théories, les systèmes de pensée, les conceptions (et non les opinions), mais aussi les mobilisables culturels et langagiers pour écrire et dire sur l'écrire et le dire, leur ont été et leur sont donnés à fréquenter depuis qu'ils ont quitté les filières générales. Les curricula des différents parcours scolaires des élèves de bac Pro ont le plus souvent été développés dans l'évitement de cette confrontation des élèves avec les savoirs et leurs exigences cognitives, alors même qu'elle fait partie des procédés intellectuels incontournables pour construire avec et chez les élèves les postures intellectuelles exotopiques et distanciées nécessaires au travail de pensée.

Le type de mobilisation, plus expérientiel et axiologique, plus cognitif ou plus subjectif, se retrouve dans la place énonciative construite : l'élève maintient la même place énonciative, ou bien il est "débordé" à certains moments par le thème à traiter. La question posée et l'engagement de soi conduisent en effet certains élèves à des mobilisations qui, non seulement n'entraînent que difficilement des développements textuels et cognitifs, mais peuvent les empêcher. De plus, la relation est ici forte entre les usages familiers du langage et le registre de mobilisation de soi : les élèves qui, selon l'expression ci-dessus, ne mobilisent qu'eux-mêmes sont principalement dans un usage de la langue qui relève de la seule immédiateté du dire, du dire dans la connivence ou l'opposition, du dire pour se dire et se confronter à l'autre ; ils sont peu dans la mobilisation de savoirs et l'exploration des possibles grâce au langage. C'est au contraire cet usage et la réflexivité qu'il permet qui est très présent chez des élèves plus en phase avec les usages scolaires et secondaires (au sens de genres

seconds) du langage, pour des raisons de socialisation scolaire et non scolaire. Lorsque ces derniers mobilisent d'eux-mêmes, on trouve dans leur texte non seulement des connaissances culturelles diverses (issues des médias, des cours divers, des textes lus...), mais aussi des éléments, des acquis de leurs expériences, celles-ci étant alors reconfigurées, sorties du moment qui les a construites, pour se situer en cohérence avec la question traitée. Ces différentes manières d'être au langage ne sont pas également partagées : les recherches¹⁹ menées ces dernières années sur ce thème des pratiques socio-langagières et socio-cognitives montrent la forte présence (prégnance) d'un usage du langage qui vient gêner l'écriture scolaire chez les élèves en difficulté, chez les élèves de milieux populaires en particulier. On retrouve ainsi chez ces élèves moins de difficultés à écrire (plus de travail de corrections formelles, également) quand la mobilisation de soi sur le registre de l'expression est "enfin" autorisée, voire sollicitée ; tel est le cas de l'écriture produite dans des ateliers d'écriture, par exemple. Les propos tenus par des élèves de seconde et première de LP sur cette situation particulière d'écriture illustrent explicitement cette position²⁰ :

J'ai beaucoup aimé. Pour une fois qu'on nous demande notre avis ! (souligné par l'élève)

J'ai retenu que je suis capable d'écrire des phrases qui ont un sens et qui disent ce que je pense

(j'ai retenu) des façons de vider son sac.

Je retiens qu'on a pu écrire ce qu'on avait sur le cœur. L'atelier d'écriture, c'est aussi un moyen de se lâcher et d'exprimer des choses positives comme négatives.

Et de fait, les écrits produits sont écrits avec beaucoup d'affects et d'expériences, très près du ressenti, pour certains, sous forme poétique, pour d'autres dans une écriture au plus près de la description du réel, dans une forme presque orale :

Lorsque je me réveille, il ne faut surtout pas qu'on me gueule dans les oreilles, sinon je suis de mauvaise humeur en cours (...) Il est 7h10 : je me réveille. Mon bus passe à 7h30. J'entends ma mère me crier dessus et me dire de me dépêcher en arabe comme d'habitude.

¹⁹. Voir en particulier, É. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin, Paris, 1998 ; « Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et Sciences Économiques et Sociales », in *Les jeunes et le savoir*, sous la direction de B. Charlot, Anthropos, Paris, 2001 ; É. Bautier, J. Crinon, P. Rayou, J.-Y. Rochex, « Les performances en littéracie et l'hétérogénéité des univers mentaux mobilisés par les élèves », *Revue CADMO*, Université de Rome III, 2006.

²⁰. *Leçon d'école... L'école vue et vécue par les élèves du Lycée Jules Verne à Sartrouville*, avec la collaboration de Mohammed Kacimi, écrivain. Atelier d'écriture 2003-2004.

Mais si ces élèves peuvent écrire dans les ateliers d'écriture avec leurs émotions, leurs expériences, leurs opinions, l'écriture scolaire disciplinaire leur reste souvent source de difficultés qui sont souvent "résolues" dans des effectuations minimales des tâches dans la conformité à leur forme textuelle ; nous en donnons des exemples ci-après tirés du corpus de productions philosophiques.

2. Écrire en philosophie

L'analyse des écrits des élèves de LP participant à l'expérimentation de l'enseignement de la philosophie, dont nous donnons ci-après quelques exemples emblématiques pour illustrer notre propos, met au jour deux phénomènes qui manifestent des difficultés ou des interprétations erronées (au regard des attentes scolaires) de la situation d'écriture. Notons qu'on peut trouver ces mêmes phénomènes à l'oral, ce qui confirme que si la situation d'écriture est, certes, source de difficultés pour les élèves, celles-ci résident davantage dans un rapport au langage et dans des usages de celui-ci qui les rendent peu à l'aise avec le travail langagier nécessité par le travail philosophique, que dans l'écrit lui-même. Le premier phénomène est lié à ce que nous venons d'aborder, ce que les élèves convoquent, mobilisent pour écrire en philosophie : certains mobilisent le cours, d'autres ne mobilisent qu'eux-mêmes sur le registre personnel ainsi que défini plus haut, d'autres encore mobilisent, quand c'est possible, les textes proposés à l'étude. L'autre phénomène relève du registre de travail de ces différents « mobilisés » : registre premier d'évocation ou de restitution ou registre second d'un travail de ressaisie, de reprise et de reconfiguration dans un nouveau contexte, ou, le plus souvent, une alternance de ces deux registres qui produit des textes peu cohérents et stigmatisés scolairement, alors même qu'ils présentent des traces de la possibilité d'effectuer les déplacements attendus. En effet, nous parlons de « traces » car, ponctuellement, l'élève peut prendre un exemple dans son expérience de vie et le repenser avec pertinence à partir des questions posées en classe, au-delà du seul témoignage et de l'envie de (se) dire. L'élève peut également, mais là encore, le plus souvent ponctuellement, parler au nom d'un *je* ou d'un *nous* qui dépasse le *je* de son individualité propre, de sa singularité, pour se poser en *je* (en *nous* ou en *on*) plus générique auteur d'une pensée décontextualisée. Trace de déplacement encore quand l'élève utilise un vocabulaire nouveau, qui vient de lui être "donné" par l'enseignant ou le texte et qui est un vocabulaire de généralité, de conceptualisation et non celui de l'expérience quotidienne parlée. Certes, ici les caractéristiques de l'écrit long scolaire peuvent intervenir spécifiquement, car ce travail est

souvent ponctuel, trop fugace pour pouvoir s'installer dans une textualité longue ; de là les incohérences et dénivellations soudaines évoquées, d'autant plus que c'est l'élaboration même d'un texte en tant que tel qui est également objet de travail.

Écrire avec des textes

Si le travail à partir de textes philosophiques peut être une aide certaine pour que les élèves travaillent justement avec une autre voix que la leur, voix qui leur est imposée, pour que cette aide fonctionne, certaines conditions doivent être remplies dans l'élucidation du rapport au texte, à la compréhension, à la place de sa propre voix par rapport à celle de l'auteur. Sans cette élucidation, ce qui est une aide certaine dans un premier moment : avoir un texte, une "voix" unique à travailler, et une voix philosophique, est aussi pour nombre d'élèves de LP un "piège". La lecture du travail des élèves à partir de textes philosophiques proposés, met au jour non seulement les sources de difficultés précédemment évoquées, mais aussi une autre source très importante : l'impossibilité des élèves de se saisir du texte dans sa dimension contextualisée et en particulier dans un contexte historique. Les textes, comme le langage, disent une vérité, l'inscription des théories, des idées dans une temporalité n'est pas familière. En d'autres termes, si le sens des mots, qui est forcément différent de celui des mêmes mots philosophiques contemporains, *a fortiori* des mêmes mots de la vie ordinaire, n'est pas travaillé en classe, d'une part, dans sa double dimension de phénomène général linguistique et culturel, d'autre part dans sa dimension de recontextualisation nécessaire, le risque est grand, que le texte soit pris par les élèves "au premier degré", rabattu dans une compréhension ordinaire, vidé alors de tout sens philosophique, plus encore d'activité réflexive. Il en est ainsi dans les exemples suivants tirés de deux écrits d'élèves.

Il s'agit d'écrits produits après lecture d'un texte d'Aristote :

« L'injustice acquiert un surcroît de gravité quand elle s'adresse davantage à des amis : par exemple, il est plus choquant de dépouiller de son argent un camarade qu'un concitoyen, plus choquant de refuser son assistance à un frère qu'à un étranger, plus choquant enfin de frapper son père qu'une personne quelconque. La nature veut, en effet, que l'obligation d'être juste croisse avec l'amitié, puisque justice et amitié ont des caractères communs et une égale extension. » *Éthique à Nicomaque, VIII, 11.*

Les écrits des élèves à propos de ce texte devaient être “facilités“ par des questions posées par les enseignants après le texte :

- 1) Pouvez-vous dégager l'idée principale du texte ?
- 2) Expliquez le texte d'Aristote
- 3) Quelles idées pouvez-vous proposer pour développer le propos d'Aristote ?
- 4) Quels arguments peut-on proposer à la thèse d'Aristote ?
- 5) Quels problèmes pose le texte, sur la notion de justice, auxquels nous pouvons réfléchir ?

Soulignons à ce propos que ces questions posées aux élèves *sur* ce texte d'Aristote, ne les ont pour la plupart d'entre eux pas aidés à s'inscrire dans l'activité philosophique. Comme nous l'évoquions précédemment, écrire est alors (et à juste titre, si on ne considère que l'aspect formel de la tâche) assimilé à répondre aux questions dans un genre premier, spontané, celui de la vie quotidienne, sans le travail de l'écrit et de l'écriture d'un texte qui mène au-delà des questions, certains élèves s'acquittant de la tâche en recopiant des éléments du texte.

Exemples de réponses produites, par écrit :

- 1) *l'idée que l'on n'est pas juste avec les étrangers*
- 2) *le texte explique que les gens se foutent les uns des autres quand ils ne se connaissent pas*
- 3) *on insulte plus facilement un étranger qu'un pote*
- 4) *un étranger peut devenir un ami*
- 5) *l'ami d'un juge ne se fera pas jugé de la même façon qu'un étranger*

Il en est de même quand les élèves rédigent plus longuement... et plus scolairement : ils s'aident simplement davantage par des citations du texte, mais continuent de mobiliser les références à leurs propres valeurs dans la vie quotidienne :

- 1) *L'idée principale du texte est l'injustice envers les uns et les autres surtout envers les gens que l'on cotoie le plus souvent.*
- 2) *Aristote écrit un texte qui explique que justice et amitié sont des caractères communs. Qu'il ne faut pas s'en prendre à des personnes proches de nous car cela est choquant. Il serait préférable de s'en prendre à des gens que l'on ne connaît pas, mais cela serait quand même injuste.*
- 3) *Les idées que je pourrai proposer sont : être juste avec les citoyens, ne pas faire de préférence (être amis avec tout le monde), que justice et amitié soient les mots les plus utilisés dans notre vie.*
- 4) *Les arguments que l'on peut apporter sont : que la nature n'y est pour rien en ce qui concerne la justice et l'amitié ; que nous sommes en démocratie et que chacun a le droit à la liberté*

d'expression et d'opinion ; que chacune fais ce qu'il « veut » tant qu'il n'y a pas violence verbale ou brutale

- 5) *Les problèmes que pose le texte sur la notion de justice sont : essayer de faire en sorte que la justice soit instaurée partout sans pour autant pénalisé l'un ou l'autre ; faire en sorte que l'injustice décroît pour que justement justice et amitié est une égale extension.*

Il apparaît que la circulation des voix et leur tissage s'opèrent difficilement, quand la mobilisation de soi et de son expérience est peu compatible avec d'autres voix, ici avec celles du point de vue philosophique abordé en classe ou des textes philosophiques de référence. L'hétérogénéité des ordres de raison est source de difficultés simultanément cognitives et langagières. Il en est ainsi, nous y revenons ci-après avec des exemples, quand la forme dissertative impose la mise en débat, le travail des arguments les uns par les autres, et que la subjectivité résiste à ce travail pour n'exprimer qu'une seule thèse parce que c'est celle à laquelle on adhère. Les autres thèses sont alors à peine explorées ne relevant que de la seule contrainte normative scolaire de l'antithèse. L'activité langagière scolaire sollicitée peut alors être décrite comme une suite de différents moments d'écriture, plus souvent juxtaposés que pensés ensemble dans ce qu'ils imposent de travail du langage et des idées : moment de réflexion alternant avec des moments de conformité à la norme formelle scolaire, moment d'expression de soi, moment où la restitution et l'adéquation à la doxa, à la pensée des autres, copains, enseignants, auteurs, aux discours dominants, juvéniles ou non, prennent le dessus.

L'analyse des productions selon ces principes fait apparaître des textes sous-tendus par une pluralité de modalités d'écriture mises en tension, chez certains élèves, avec les exigences de tissage et les reconfigurations. Nous ne ferons ici, faute de place, qu'une approche globale de ces modalités en mettant l'accent sur leur réalisation plus ou moins réussie de ces tissages et reconfigurations des diverses sources prises en charge par l'élève. Une autre analyse, plus fine des mouvements des textes permet de mettre au jour comment alternent, se juxtaposent, s'appellent, les différents univers de référence, de discours, de valeurs et d'expériences convoqués par l'élève ; elle montre que ces élèves, pour une grande partie d'entre eux, tentent, certes parfois maladroitement, de penser avec la question posée, d'élaborer des possibles et de se situer ainsi dans un moment et une activité réflexifs.

*Des modalités d'écritures philosophiques scolaires
qui manifestent une pluralité de difficultés possibles*

Les productions qui serviront d'illustration aux descriptions et analyses faites ci-dessus des usages langagiers de ces élèves et des difficultés qu'ils entraînent portent sur le thème du travail à partir du sujet suivant :

Peut-on vivre de façon pleinement humaine sans travailler ?

Aujourd'hui, beaucoup de personnes recherchent du travail, tandis que d'autres attendent impatiemment les vacances ou la retraite. Certains rêvent d'une vie sans travail. d'autres n'imaginent pas se réaliser en dehors du travail. Comment expliquer cette contradiction ?

Le travail est-il ce qui nous libère ou ce qui nous enchaîne ?

Le choix des écrits sur ce thème ici vient de ce qu'ils illustrent de façon emblématique les difficultés évoquées précédemment. Les élèves ne parviennent que rarement à les surmonter pour entrer dans une activité "philosophique" : en effet, *le travail* n'est pas traité comme concept philosophique, mais comme un mot dont le référent correspond à des expériences, personnelles ou non, des envies et des craintes. Les conceptions différentes du travail, qui ont pu être évoquées durant le cours²¹ (travail contraint, initiative, travail qui présente une utilité pour le monde, travail de créativité, adéquation avec les envies et les compétences...), sont présentés le plus souvent sous forme de catalogue (nous n'en citons pas d'exemples ici), mais elles renvoient moins à des analyses différentes de la même notion, moins à des points de vue différents, au sens philosophique et réflexif du terme, qu'à des activités professionnelles différentes ou vécues différemment par ceux qui travaillent. Dès lors, les modalités ci-dessous illustrées sont des variantes de la tentative de faire tenir ensemble cette nécessité de dire une expérience ou des discours rapportés sur le travail et ce qui relève de différentes contraintes scolaires, elles-mêmes hiérarchisées différemment selon les élèves. Cette négociation, consciente ou non, entre ces deux registres de contraintes conduit à plusieurs modalités d'écriture assez récurrentes pour y voir des manières d'écrire typiques.

Ce sont ces types qui sont illustrés ci-après.

²¹. Le cours a fait l'objet d'observation et de prises de notes.

Une modalité de structuration d'écrit en parties canoniques :

Cette organisation est essentiellement formelle, elle n'organise pas un raisonnement, mais, au mieux, un classement en composantes et situations "positives" et "négatives" de travail :

1ere partie : Le travail est vécu comme une contrainte par les hommes car il faut respecter son travail, avoir la volonté constante. Pour une personne qui travaille, celle-ci doit être concentré et «se plier» à certaines contraintes amenées par son travail.

Pour réaliser un but ou un projet, il faut parfois passer par des étapes qui ne sont toujours pas évidentes et peut-être pénible.

Diverses raisons contraignantes peuvent entraîner le travail (l'élève signifie ici des contraintes dont le travail est la cause) :

-Lorsque vous voulez partir en vacances et que vous n'en avait pas la possibilité (période de vacances trop courtes).

-Ne pas avoir envie de se lever tous les matins

-Le travail inintéressant, pénible

-Un travail fatigant, toujours la même routine

-Un travail qui n'aboutit à aucun but.

2eme partie : Se réaliser en tant qu'être humain, c'est tout d'abord être libre de soi-même. Avoir un travail qui plait.

Par ex. un facteur, il livre le courrier à tt le monde et tous les jours. Il ne vend, ni fabrique des biens pour lui. Ms en revanche il ne distribue pas que son courrier mais celui de tous.

S'il fait son métier c'est pour acquérir ses besoins. Il faut savoir se livrer à son travail qui n'est pas forcément plaisant.

3eme partie : Le vie d'un homme qui travaille est beaucoup plus vivable, car si son travail lui plait le temps défile. S'il travail c'est qu'il peut aussi avoir des projets partir en vacances, se faire plaisir.

Un homme qui ne travaille pas, n'a pas d'objectif. Il ne peut pas faire de projet. Finalement on ne peut pas vivre sans travailler.

Cette copie est, y compris dans sa présentation, proche de la restitution des échanges oraux de la classe et de ce qui s'y est consigné. La structuration en trois parties est peu fondée sur une diversité d'arguments : si l'élève, dans la deuxième partie, a perçu que le travail ne peut être réduit à la possibilité de satisfaire des besoins individuels, mais possède une dimension collective et émancipatrice de l'individu, il ne peut que restituer un exemple qui ne prend pas place dans une argumentation mais se trouve juxtaposé à un autre qui va justement dans une orientation différente.

Pour cet élève, la prégnance du travail pensé comme permettant de satisfaire ses envies de vacances ou autres projets et comme essentiellement porteur de contraintes et de pénibilité, est si grande que ces thèmes reviennent dans les différentes parties, malgré l'apparence d'une structuration dissertative. Tout semble se passer comme si l'expérience ordinaire de la pénibilité du travail et de sa dimension contraignante empêchait l'élève de le penser dans une dimension collective et émancipatrice comme le suggérait une partie du cours rapidement citée ; la liberté est réduite à la possibilité de satisfaire ses envies personnelles (de vacances, de projet).

On peut, avec cet exemple, illustrer la difficulté d'écriture réflexive scolaire comme liée à la tentative de réaliser un mouvement de confrontation d'opinions, qui, au mieux, peuvent se valoir ; mais cette confrontation n'entame en rien la conviction personnelle de l'élève liée à l'expérience vécue. Le "travail" d'écriture consiste en la mise en présence d'une autre idée, qui peut être surprenante, voire intéressante, mais qui ne remet pas en question l'expérience éprouvée ou dominante. Dès lors, cohabitent dans les textes produits des contradictions qui correspondent à ce qui apparaît comme de simples opinions juxtaposées (et non des idées et des théories) : discours de l'enseignant, références philosophiques, discours de soi, discours dominant dans le groupe de référence, discours des médias... Au regard des exigences scolaires, plus précisément au regard des managements langagiers qui permettent le traitement des tâches scolaires sur le registre des apprentissages, et ici du travail philosophique, toutes ces "reprises", toutes ces "modifications de" ne se valent pas pour assurer une écriture réflexive. Si l'exploration de possibles hétérogènes est sans doute un passage nécessaire, leur seule juxtaposition risque non seulement de ne pas permettre de répondre aux attentes de l'institution, mais de ne pas permettre à l'élève de construire une pensée nouvelle.

Une modalité d'écriture qui relève de la réponse aux questions posées :

Dans les filières dont les élèves ont été depuis plusieurs années dans l'évitement des situations d'écriture longue et/ou élaborative, souvent au profit d'un support de travail de type fiche à compléter entraînant un format de tâche, langagière et cognitive, réduit à la "réponse à des questions", les élèves, malgré – ou à cause de – la contrainte d'un écrit structuré, *répondent* là encore "spontanément", dans un genre premier oral. L'écrit peut ainsi débiter comme un enchaînement sur ce qui est interprété comme une question quand il s'agit d'un sujet pourtant dissertatif et qui n'est pas présenté sous forme de questionnaire. Dans ce cas, le développement attendu, développement simultané de la pensée et d'un texte, qui ne peut se produire que par un travail dans et avec le langage, ne se réalise pas. Ce qui est présenté par l'enseignant comme des suggestions de réflexion aidant à l'écriture est interprété comme des questions auxquelles on doit répondre successivement. La seule voix présente est alors celle de l'élève qui ne se saisit pas des autres voix possibles. C'est même l'activité langagière de mise en débat et de confrontation d'une pluralité de points de vue qui est rejetée avec violence tant l'expérience sociale du travail comme contrainte apparaît incontournable et peu

supportable ; pour un certain nombre d'élèves, il est alors également peu supportable qu'une telle activité, peu valorisée, voire dévalorisante, puisse faire l'objet de discours :

I. car le travail est dur et chiant. Il n'y a pas de raison, pourquoi se compliquer la vie à comprendre des choses qui ne sont pas à comprendre. La vie est faite comme ça on ne peut pas la changer en parlant donc pour moi le travail peut être dur quand j'aurai pas envie de travailler.

II a) Développer la question... j'y répondrai peut-être

b) ?

III (peut-on vivre sans travailler ?) Oui, sur un Ile déserte avec des Noix de Coco, de la pêche au poisson, une cabane dans les arbres et la je vis heureux à 2 sans travailler.

Écrire dans le cadre scolaire avec soi comme ressource :

L'élève peut utiliser les contraintes d'une écriture "impersonnelle" et la structuration scolaire attendue, voire la reprise de certaines formes de l'énoncé ou du cours, mais tout en écrivant "au nom de lui-même", de ses propres envies, craintes et opinions sans faire travailler les contenus du cours, *a fortiori* ici sans travail philosophique :

Le travail est pour certaines personnes perçu comme une contrainte. Diverses raisons nous l'expliquent. Lorsque l'on a un travail, on doit y être tous les jours et à l'heure. Des tâches que l'on n'aime pas particulièrement effectuer nous sont confiées, et dès lors, on est bien obligé de les faire. En tant que travailleur, nous devons obéir à un supérieur hiérarchique qui n'est peut-être pas toujours très sympathique. On doit également se contrôler pour ne pas dire ou faire des choses que l'on pourrait regretter. Ces diverses raisons sont de vraies contraintes dans le milieu professionnel.

Malgré les contraintes ci-dessus, le travail peut nous permettre de nous réaliser en tant qu'être humain, même si celui-ci n'est pas toujours facile. Pour moi, se réaliser en tant qu'être humain, c'est devenir une personne bien., une personne épanouie, intelligente, gentille, qui se forge un caractère grâce à ses expériences dans la vie personnelle mais également dans la vie professionnelle, dans son travail.

Pour cela, le travail peut, et doit remplir certaines conditions. La première condition pour se réaliser en tant qu'être humain dans son travail c'est d'avoir un emploi que l'on aime, qui nous passionne de plus en plus tous les jours. Un métier où l'on irait avec plaisir chaque matin, où chaque nouvelle journée nous apporterait de la joie, de l'entrain, de la gaieté, où chaque jours on apprendrait de nouvelles choses, où l'on rencontrerait de nouvelles personnes avec qui on se fabriquerait des souvenirs, où l'on se partagerait nos expériences. Toutes ces énumérations sont d'autres conditions très importantes pour se réaliser dans son travail.

Écrire en tissant sa propre voix et celle du cours :

D'autres élèves, peut-être parce que plus familiers d'une langue écrite favorisant le registre réflexif et conceptualisant, ou souhaitant s'y inscrire, se saisissent de la situation pour développer une question à la marge de la question posée. Ils se situent alors dans un double registre, celui de l'expression forte d'une opinion personnelle, laquelle est néanmoins pensée et rédigée à partir du travail de réflexion générale qui a eu lieu en cours et qu'ils restituent pour une part. Dans un second temps, l'élève semble tout de même s'acquitter de la tâche de réponse aux questions posées, mais le tissage des voix reste plus aisé à faire.

De nos jours, une majorité de personnes cherchent du travail, alors que certains attendent de vivre pendant leurs vacances ou autres congés, et même la retraite. Certaines personnes ont foi en tout et

n'imaginent pas leur vie autre qu'en remettant les jours routiniers sur le dos des politiques (corrigé en politiciens).

Cette contradiction peut s'expliquer par le fait de la vie en société, qui crée des envies et nous fait croire à un but, une utilité. Mais qui n'est en fait destiné qu'à notre bonne conscience personnelle, et donc si l'on se veut contraint, le travail sera contraignant, mais la liberté n'a rien à voir avec le travail, ou celle de choisir son futur train-train si l'on a la chance d'avoir derrière soi quelqu'un qui partage ce but futur.

Le travail représente une contrainte à plusieurs niveaux, d'abord il nous contraint dans le temps et nous incombe de faire différentes tâches en temps et en heure. Puis, il nous contraint dans l'espace, d'être à un endroit à travailler plutôt que 1000 kms plus loin dans un lagon qui coûte trop cher pour plus des personnes qui en rêvent, et qui de toute façon, même si elles travaillent, ne pourront pas se payer ce voyage. De plus, elle peut-être contraignante dans un cadre psychologique dans la mesure où une personne mal à l'aise au travail ne pourra pas se revendiquer dans l'entreprise et ce mal être se justifiera plus dans le cadre familial.

Je ne pense pas que le travail soit une solution ou un moyen pour se réaliser et réaliser sa vie. Je pense que c'est une façon très prenante de croire sa richesse en progression constante. Mais même ce que le travail peut apporter d'argent ou de « faux-amis » ne mettront pas les travailleurs sur la voie de la sagesse, mais au contraire constitue un frein à la sérénité car l'argent rend con, il en faut toujours plus et on finit par ne plus penser qu'à ça. Mais c'est normal, l'argent est là pour ça.

Pour parler des conditions pour qu'un travail aide à se réaliser (réponse à une partie de la consigne), il n'y en a pas en particulier, aucun métier ne présente cette qualité en extérieur, mais comme tout ce qui a été fait par l'homme, il y a des défauts dont il faut tirer partie.

Non je ne pense pas qu'une vie sans travail soit possible. Un certain travail est nécessaire à sa propre survie, mais ce travail n'a rien à voir avec l'état, il ne leur rapporte rien.

Oui, certains travaux rapportent à la société, d'autres sont directement rapportés à certaines choses de plus naturels. Mais ces derniers ont quasiment disparus.²²

3. Compétences stables ou variations thématiques ? Questions posées à l'enseignement

Les exemples ci-dessus illustrent ce qui est le double fondement des difficultés langagières des élèves dès l'enseignement primaire et que l'on retrouve tout au long de la scolarité. Une première difficulté réside dans la mobilisation des domaines hétérogènes d'expériences, de savoirs, de connaissances ordinaires, langagiers ou non, qu'il est possible et nécessaire de prendre en considération pour répondre aux attentes de la situation scolaire. Cette hétérogénéité de domaines de référence est d'ailleurs actuellement sollicitée par les enseignants, à l'oral au moins, comme si la seule restitution des savoirs disciplinaires du cours ne pouvait apparaître suffisante à un moment didactique où les élèves sont censés participer de leur propre construction de savoir. Une seconde difficulté réside dans la construction de textes qui, grâce à un usage particulier et second du langage, rarement pensé comme tel dans l'institution scolaire, font tenir ensemble ces voix si différentes et ce faisant, les

²². Cet exemple illustre également que la prétention à une écriture simultanément plus générique et d'auteur – prétention est ici à entendre comme l'envie d'écrire en philosophie et au nom d'un soi-sujet – n'implique nullement la maîtrise de l'orthographe et d'une syntaxe "écrite" correcte.

transforment. Ces difficultés sont présentes de façon récurrente chez les élèves et peuvent être identifiées comme telles dès le primaire ; leur résolution ne semble pas pouvoir relever d'une approche didactique sans doute parce qu'elles relèvent de registres pluriels autant langagier que subjectif, cognitif et social, sans doute parce qu'y faire face passe par une socialisation langagière, y compris scolaire, par des situations de travail scolaire pensées avec cet objectif, plus que par un apprentissage linguistique et textuel.

La possibilité d'identifier dans différents corpus²³ différentes façons typiques d'écrire (ou de parler) en situation scolaire et la récurrence de modes de faire langagiers chez les élèves en difficulté permettent des hypothèses sur les maniements langagiers construits dans des modes de socialisation scolaires et non scolaires susceptibles de gêner (d'empêcher ?) une utilisation du langage à visée d'apprentissage, réflexive et exploratoire. Cependant les variations que l'on peut observer chez un même sujet, et en particulier chez des élèves de LP, en fonction des thèmes d'écriture obligent non seulement à poser la question de la stabilité ou de la variation dans la manière d'être aux situations de langage scolaire (et ce faisant la possibilité, en cas de stabilité, de nouveaux apprentissages), mais aussi, à questionner des notions comme celles de compétence et de maîtrise langagières, souvent évoquées dans les cursus professionnels, qui pourraient être mobilisées de façon stable, tout au moins dans le cadre d'un genre donné, ici, le genre réflexif.

Ces variations conduisent aussi à faire intervenir un autre aspect moins cognitivo-langagier, plus sociologique ou plus subjectif (selon les cas). Ici, nous concluons sur l'expérience sociale de vie et de travail qui spécifie sans doute une partie au moins des difficultés des élèves à entrer dans une activité philosophique²⁴ sur le thème du travail. Parmi les différentes notions étudiées en cours, nous avons choisi, dans le cadre du GFR, de nous intéresser plus particulièrement au travail, à la justice, à l'art et au langage. Cette diversité quant à l'inégale distance-implication des élèves et de leurs expériences de jeunes adultes a permis d'en analyser les effets sur l'écriture réflexive.

Apparaît ainsi à propos du thème du travail, pour des élèves démunis socialement quand ils anticipent leur avenir social et professionnel (« on sait bien qu'on sera jamais chef », affirme l'un d'entre eux), une très grande difficulté pour dépasser un discours dominant partagé. Évoquer ici une difficulté de décentration située sur un registre strictement cognitif et comme une caractéristique personnelle, ce qui, au vu des écrits des mêmes élèves sur d'autres thèmes, relève d'abord d'une situation sociale.

²³. Voir aussi Bautier É. 2004 ; Bautier É. et Rochex J.-Y., 1998.

²⁴. Cette remarque conduit d'ailleurs à penser les thèmes et notions les plus à même de pouvoir aider les élèves.

Le thème du langage ou même de l'art semble se situer à une “bonne” distance, celle où l'expérience et la connaissance existent et peuvent être travaillées, mais où les enjeux sociaux et subjectifs, loin de parasiter le travail de pensée et d'écriture, autorisent au contraire les circulations, les reprises et reconfigurations des expériences et références connues, croisées avec celles des textes mis à disposition. Nous donnerons un exemple des variations possibles d'écriture en fonction des thèmes : celui de l'élève qui sur le thème du travail écrivait ci-dessus « *car le travail est dur et chiant. Il n'y a pas de raison, pourquoi se compliqué la vie a comprendre des chose qui ne sont pas a comprendre...* » et qui, quand il s'agit du thème de l'art, entre dans une activité d'écriture tout à fait différente. Malgré “l'aide”, qui se révèle un leurre, apportée, comme précédemment, par des questions censées guider l'écriture de l'élève (et que l'on peut deviner à partir des réponses), tout en reprenant la forme “réponses aux questions posées”, il dépasse ici la seule expression d'une opinion personnelle :

1° Un artiste c'est une personne qui vit de sa peinture et qui vit avec sa peinture, il peint car il aime ça, il recherche a fair œuvre correct propre avec une idée derrière, il essaye de fair passer un message de son tableau (ou œuvre) avec des technique bien a lui ou empreinté a d'autre artiste. Il s'est peindre et il aime ça.

“Un peintre du dimanche”, peut-on dir cela, ce cerai plutot une personne qui peint pour exercer ça passion, il peint pour ce vider l'espit les jours en dehor de son travail, il peint car il aime ça mais n'est pas un artiste car il n'estpas animais par la peintur est ne pourais fair que cela.

2° Je pense qu'il a raison, car quand on voit une œuvre d'art il faut que ça plaisent au premier “coup d'oeil” ou quand on aime ce genre d'œuvre d'art (art moderne) il faut aussi l'œuvre soit dans un environnement adapté a l'œuvre, on ne peut pas mètre cela dans un salon type louis XV, mais aussi on veut que sa maison nous plaisent et plaisent des fois au invité qui vienne chez soi.

Mais la personne qui voit cette œuvre ne lui plait c'est qu'il ne la comprend pas forcément, c'est n'est pas un mal car on n'est pas obliger d'aimer ce genre d'œuvre, mais personnellement je n'ais pas envie de chercher à comprendre ses œuvre qui pour moi ne porte d'interet mai qui peut plaire a d'autre personne.

3° Oui il a ce courage pour faire sortir ses œuvre de la banalité quotidienne il fait des efforts pour que cela ne ressemble pas a ce que lon voi de l'habitude cela représente du courage car dans nos esprit sont corrompus par cette art banale et sans interet.

4° Pas forcément car la valeur quand attache a l'art n'est pas une valeur monétaire mais surtout une valeur intérieur a soit. La personne qui fait un art (danser, sculté, peindre, fair passion...) attache a cela une grande valeur même si cela peut paraître inutile au yeux des autres pour d'autre cela a une grande valeur.

Si cet élève refuse toujours un usage du langage qui lui paraît inutile (mais, nous ferons ici aisément l'hypothèse du rejet d'une pratique sociale qui lui apparaît comme relevant d'un autre groupe que celui auquel il se réfère), comme il le dit d'ailleurs lui-même à la fin du devoir en direction de l'enseignant (*Voilà j'ai terminé, vous voyer on ne dors pas forcément pendant tout le cours on écouter tout en faisant semblant de dormir, mais pour moi la philo restera un monde a part dans les cours que je suis car polimiquer sur un sujet pendant 2 heur, un sujet qui est branche est souvent sans interet particulié. Mais tous les sujet ne sont pas pareil, l'art antique j'aime ça et je pense que pour en débatre il faut aimer le sujet*), et s'il a des difficultés à construire un texte long monologique qui reconfigure de l'hétérogène ici présent, chacune de ses réponses aux questions manifeste des conduites

langagières qui tissent ensemble de l'opinion, du texte de cours, des références à des possibles, en d'autres termes ce qui rend possible la réflexivité, le travail langagier d'exploration.

Prendre en considération l'ensemble des analyses ci-dessus rend complexe le bilan de l'enseignement de philosophie. Si pour des raisons de réflexion sur ce qui pourrait faciliter l'entrée des élèves dans l'activité philosophique, nous avons mis l'accent sur ce qui peut constituer des causes de difficultés qui sont souvent masquées aux élèves eux-mêmes comme aux enseignants, nous ne signifions nullement par là que les élèves de baccalauréat professionnel sont plus en difficulté que d'autres. S'ils peuvent l'être statistiquement, ce peut être en raison de la composition sociale de cette population d'élèves et de la socialisation scolaire (cognitive, culturelle et langagière) qui a pu être la leur. Loin de limiter le propos à un constat de carence, les productions font apparaître (certes, nous l'avons dit, dans certaines sections plus que dans d'autres, mais peut-être aussi du fait de certaines manières de travailler, plus que d'autres...) un réel travail qui possède les "composantes" de l'activité philosophique. Elles permettent de considérer positivement l'enseignement de philosophie sous certaines conditions investies ou à investir par les enseignants.

En effet, si nous avons pu mettre l'accent dans cette recherche accompagnant l'expérimentation sur les productions des élèves, c'est bien parce que les élèves écrivent (quand ils ne se situent pas dans la seule logique de réponse aux questions, logique certes prépondérante dans certaines sections), parce qu'ils sont aidés par le travail, effectué en classe avec l'enseignant, de structuration des textes à produire, quand il est aussi structuration de la pensée et des points de vue construits oralement.

De nombreux élèves trouvent, semble-t-il, de l'intérêt à parler-écrire-penser avec les mots des autres (des textes, de l'enseignant...), et la langue savante, voire à réfléchir sur le sens des mots, donc à accepter un autre rapport au langage²⁵. L'intérêt pour la découverte d'un autre univers de savoir, et pas seulement d'une autre opinion, est sensible dans les tentatives parfois "réussies" d'écrire dans le tissage de son propre discours avec de la restitution possible. Certains élèves apprécient de pouvoir écrire "savant", avec de belles expressions. Certes, ces tentatives se révèlent assez problématiques, mais on retrouve l'idée vécue d'un possible jeu de langage émancipateur, émancipateur de soi et d'une image de soi, mais aussi "premier" moment pour aller plus loin dans l'écrit et la réflexivité. Permettre à des élèves de

²⁵. Dans notre corpus, cela semble plus particulièrement le cas des élèves de la filière Logistique et secrétariat.

se prendre au jeu du travail de l'écrit n'a pour le moins pas été sans effet ; cette expérience d'une année a permis à certains de dire et se dire avec d'autres discours que le discours "ordinaire", et ce malgré les préjugés fréquents concernant l'incapacité des élèves de LP.

Sans ignorer l'importance de l'accès à la conceptualisation philosophique, il apparaît que l'accès, grâce au travail en philosophie et de philosophie, à de nouveaux usages langagiers et aux nouveaux modes de pensée qui leur sont liés, est le passage peu contournable pour une plus grande ambition. Sauter cette étape fait échouer l'engagement dans les possibles ouverts par l'expérience tentée.

Cette remarque permet de poser la question de la nature des tâches langagières proposées. Si la structuration dissertative est aidante, elle peut être aussi, nous l'avons vu, stérilisante ou plutôt réduire l'écriture à un exercice formel qui convoque fort peu le travail de pensée. Si les pistes de réflexion ouvertes, voire les questions explicitement posées, peuvent également aider les élèves, elles en fourvoient d'autres qui interprètent alors l'activité d'écriture comme une succession de réponses courtes, et non comme l'élaboration d'un texte. Le travail avec les textes apparaît facilitateur, même si, nous l'avons évoqué, des contresens tant sur les textes que sur l'interprétation de la tâche à effectuer sont observables (mais on en trouve aussi de nombreux lors de la comparaison avec des textes de TL) : il rend possible l'accès aux notions de point de vue et de place énonciative, notions qui sont inhérentes à la construction d'un rapport littéracié à l'écrit et plus largement au langage et aux apprentissages des objets scolaires de savoirs. Cette entrée dans l'activité d'écriture par les textes, aux conditions susdites, est sans doute plus aisée pour les élèves que celle qui passe par le débat oral. Non que l'oral ne puisse être considéré sur un registre de travail, mais parce que le débat laisse le plus souvent l'élève seul devant les transformations langagières et de genre qu'il doit opérer, seul devant la réinterprétation de la situation, devant l'identification des différentes voix dont il peut et doit se saisir.

Notre travail met en évidence que les formes d'aide sous forme de questions, de débat, de références à des univers quotidiens de pratiques et de connaissances n'ont eu cette fonction que si les élèves étaient accompagnés, que s'il y avait étayage pour effectuer les changements de registre de travail dont ils sont évidemment capables, mais de façon souvent fugace, car le registre secondarisé de travail, n'est la plupart du temps pas identifié comme tel dans les activités langagières sollicitées.

Nous rappellerons enfin un point précédemment abordé, concernant non plus le choix des formes de travail, mais celui des thèmes philosophiques traités : tous ne se valent sans

doute pas pour faire travailler les élèves, pour les aider à inscrire leur travail dans le “bon” registre.

Les réponses à toutes ces questions dépendent évidemment de l’objectif de l’enseignement : faire de la philosophie, ou également prendre en charge les transformations cognitives et langagières qu’exigent cette activité réflexive et décentrée.

Chapitre 3

Deuxième partie

3.2 : Des attentes scolaires aux copies des élèves, et retour.

Alain Marchal, Professeur de philosophie.

Wittgenstein fait allusion quelque part, en parlant du langage, à un conducteur de locomotive qui aurait en face de lui une multitude de manettes du même type, procédant du même geste - *lever, abaisser* -, mais renvoyant en fait à des mécanismes très différents - et ignorés du conducteur qui les manie - : les uns renvoient à des mécanismes *binaires* : marche / arrêt, alimenter / couper l'alimentation ; d'autres à des mécanismes directement physiques, on dirait aujourd'hui *analogiques* : par exemple, freiner, la course de la manette étant directement corrélée à la pression du frein ; d'autres encore à des mécanismes plus complexes : augmenter la vapeur, donc accélérer ; augmenter l'intensité de l'éclairage des wagons ; on peut imaginer aussi des leviers agissant sur des régulateurs plus complexes, eux-mêmes régissant des boucles d'autorégulation du moteur. Pour le conducteur, ce seront les mêmes gestes - *lever ou abaisser* ; mais dans la réalité, son action sera beaucoup plus complexe. Et de cette réalité, le conducteur n'a pas nécessairement à savoir : il lui suffit d'actionner les leviers au bon moment, son “office” est simplement de les manier de façon adéquate.

Cette réflexion s'applique aux pratiques langagières sur lesquelles nous avons réfléchi au cours du travail du GFR, et aux difficultés de toute relation pédagogique, difficultés plus marquées encore dans l'enseignement de la philosophie en LP : *nous manions des outils qui semblent homogènes – des mots – mais qui renvoient de fait à des pratiques fort hétérogènes dont nous ne savons rien.*

Encore faudrait-il préciser, pour bien cerner les risques de malentendus propres à cet enseignement, la nature de cette hétérogénéité :

1. Nous connaissons bien ce que les linguistes appellent les “niveaux de langue“, pratique hétérogène des mots en fonction du groupe où nous nous situons. Certes, nous avons rencontré ces problèmes au cours du GFR, et en particulier celui – plus particulier – relevant de la distance langue écrite / langue orale. Mais aussi importante que soit ce type d'hétérogénéité, ce n'est pas d'elle dont je voudrais parler ici. On peut poser comme hypothèse de départ qu'un cours de philosophie vise une pratique langagière homogène : celle du dialogue, de la mise en commun, du respect mutuel ; évidemment, il s'agit d'un idéal dont on prévoit bien les obstacles, mais ce n'est pas ici le problème.

2. Nous connaissons également l'hétérogénéité des systèmes lexicaux du langage courant – polysémies, flous, ambiguïtés... – que nous pouvons opposer à la rigueur – toute relative au demeurant – des systèmes conceptuels. Mais là encore, même si le problème est important, il n'éclaire pas la remarque de Wittgenstein. Son analogie nous suggère en effet qu'une coupure nette sépare le vouloir et l'action : nous pouvons opposer le *conducteur* qui sait manier les manettes sans en comprendre le fonctionnement et *l'ingénieur* qui en comprend le fonctionnement mais n'est peut-être pas le plus apte à les manier convenablement.

Le problème que Wittgenstein met en lumière, c'est que, en matière de langage (de *vouloir-dire*), nous n'avons pas d'ingénieur à consulter ; car le langage est une *terra incognita* : quelles que soient les prétentions actuelles des neurosciences, *nous sommes très loin de savoir ce que nous faisons exactement quand nous parlons-pensons*. Le deuxième problème, qui nous est propre, c'est que, en matière pédagogique, *il faudrait idéalement être à la fois conducteur et ingénieur*, ce qui apparaît une impossibilité à la puissance deux.

C'est la raison pour laquelle l'hétérogénéité des mécanismes dont parle Wittgenstein ne saurait renvoyer simplement à la complexité lexicale du langage courant : car sur ce point, le professeur sait que les mots prêtent à confusion, que c'est précisément son premier travail - et peut-être *tout* son travail - d'opérer des déterminations, des oppositions, des mises au point, des mises en garde en matière de vocabulaire, d'expressions toute faites... Il peut, par conséquent, prendre cette hétérogénéité lexicale comme objet d'une élucidation consciente et réfléchie. Cette hétérogénéité lexicale peut bien être cause de difficultés didactiques illimitées, elle ne saurait expliquer ce malentendu de fond que suggère Wittgenstein.

3. Il me semble que l'analogie de Wittgenstein situe la difficulté des pratiques langagières à un niveau plus profond : ce serait une *hétérogénéité réelle et irréductible* venant de la “machinerie langagière“ elle-même. *Parler, c'est utiliser des techniques hétérogènes de production d'homogène*. Et plutôt que de technologies, peut-être serait-il bon de parler de *bricolage*, ou de *tissage*, et ce n'est pas rabaisser, mais au contraire rehausser ces techniques

que de les rabattre à un niveau de bricolage ingénieux, efficace mais très hétéroclite. Ingénieux plus qu'ingénieur, tel est le génie du langage. Mais également inconscient et difficilement formalisable, pour peu qu'il en viendrait des parcelles à la conscience du pédagogue.

Tenter de classer ces “gestes mentaux“ qui s'activent derrière les leviers des mots, c'est déjà en effet leur attribuer une homogénéité logique trompeuse. À vouloir décrire ces gestes, on est plus ou moins amené à se rabattre sur des rubriques méthodologiques, sur des distinctions didactiques, sur des formalisations logiciennes. Ce serait passer à côté de l'essentiel - le côté bricolage et hétéroclite du langage-pensée. Sans doute, si l'on pouvait pénétrer dans cette machinerie du langage-pensée, trouverait-on un bric à brac réfractaire à toute taxinomie. Pourtant – et c'est là la difficulté – il faut bien commencer par décrire et par classer. Je proposerais donc quelques indications de gestes mentaux concernant ces pratiques langagières qui nous gouvernent plus que nous les gouvernons, celles - supposons - d'un professeur de philosophie qui essaierait de mettre les mots les plus justes et les plus simples sur des pensées les plus ouvertes. Qu'il soit bien clair que je me mets ici du côté du professeur, et que je laisse pour l'instant en suspens les problèmes de réception et d'assimilation du côté de l'élève.

Quelques gestes :

- dissoudre les polysémies des mots dans le bain chimique des contextes (Exemple : le concept d'“État » : entre le sens « système de domination et de monopolisation de la violence » et le sens « expression de la souveraineté républicaine », il y a une multitude de déterminations intermédiaires, historiquement, philosophiquement problématiques. Ces sens multiples sont inappropriables hors contexte ; et l'appropriation en contexte, dans un “discours“ bien construit, ne préjuge en rien de leur validité et légitimité philosophique ou historique, car au sein d'un même discours, nous pouvons glisser insensiblement d'un sens à l'autre) ;
- freiner, s'interdire de dire (Exemple : *je n'utiliserai pas le mot signifiant ici, c'est le mot référent qui convient, n'oublie pas que c'est important*) ;
- s'autoriser à dire (Exemple : *je vais utiliser le mot mots à la place du mot monèmes pour ne pas compliquer les choses ; du reste, ce n'est pas important pour ce que j'ai à dire ici*) ;
- jouer sur des associations (Exemple : *si j'essayais d'opposer “œuvre“ et “ouvrage“, qu'est-ce que ça donnerait ?*)
- inhiber des associations (Exemple : *notez bien qu'en général, "discours", dans des textes de philosophie, n'a rien à voir avec l'action de "discourir", de "faire un discours" ; évidemment,*

ce n'est pas logique qu'un "discours" ne soit pas un "discours", mais...)

- temporiser (Exemple : *ici, je vais prendre le mot en un sens imprécis, je préciserai plus loin.*

- *Mais vous avez dit qu'il fallait se mettre d'abord d'accord sur le sens des mots qu'on utilise ?*

- *Oui, c'est vrai,, mais...)* ;

- opérer sur des concepts modélisateurs (Exemple : *si un "martien" venait sur terre... la nature "apparaît" à l'homme, mais elle n'"apparaît" pas à Dieu - évidemment ce Dieu-là n'est pas le Dieu des religions, et peut-être n'a-t-il pas plus d'existence pour un philosophe que celle du martien : mais les philosophes s'en servent, pour ainsi dire, comme d'un outil ;*

- opérer sur du concret-abstrait, de type phénoménologique (Exemple : *je me réveille, je retrouve la mémoire de moi-même en évoquant, etc... Evidemment, le "je" n'est pas ici un quelconque "ego" égocentrique, mais un "sujet" universalisable. - Comment vous arrivez à voir la différence ? Et pourquoi vous nous avez conseillé de ne pas dire je quand nous réfléchissons ?)* ;

- réorganiser la syntaxe (Exemple : *ce n'est pas l'homme qui fait le langage, mais le langage qui fait l'homme ; cela revient à situer le langage dans une logique de production à un étage supérieur, puisque, à un étage inférieur, c'est bien l'individu qui parle, et que, à un autre étage, encore plus inférieur, ce sont les neurones qui agissent. D'où viennent ces étages ? Ou plutôt, qui se fait le concierge de cet ascenseur ?)* ;

- désorganiser les pièges sémantiques (Exemple : *la poule et l'œuf ? Faux problème de l'origine ; le vrai problème, c'est celui de l'oviparité... quand vous avez compris cela, il n'y a plus de problème. - Oui mais, c'est quoi l'oviparité ?)* ;

- jouer sur les pièges sémantiques (Exemple : *le mythe est un récit sans auteur. - Mais alors qui l'a inventé ? - Ce n'est pas comme ça que se pose le problème... Le mythe a un sens, mais n'a pas de message. - S'il n'a pas de message, comment peut-il avoir un sens ? - Ce n'est pas comme ça que se pose le problème...)* ;

- substantiver-essentialiser (Exemple : *l'éphémère, le politique, l'être, le néant... Evidemment, le politique, ce n'est pas seulement ce qui est politique, ni l'éphémère ce qui est éphémère. Alors quoi d'autre ? Et pourquoi mettre un article à un adjectif ? Ce ne devrait pas être permis).*

Ces exemples ont le défaut d'être produits par un effort d'élucidation des mécanismes langagiers, lesquels sont par essence inconscients et par définition non formulables. Leur formulation même produira nécessairement un biais, une déviation. Toute explicitation des mécanismes de pensée est donc faussée par principe. Car même si l'on introduit volontairement des procédures subjectives (*je fonctionne comme ça*) ou intersubjectives (*tu*

vas me répondre que...), ces formulations peuvent bien rendre plus concret le bricolage, elles ne le donnent pas pour ce qu'il est : des manières de faire, des *habitus* qui sont en deçà des relations à soi ou aux autres, *parce qu'ils nous constituent*, parce qu'ils sont des *mécanismes*. Et que d'être historiquement constitués (*c'est comme ça que j'ai moi-même appris*) ne les empêche pas d'être des mécanismes (*je comprends mieux quand c'est dit comme ça*). Toute formulation rétrospective, parce qu'elle est formulation, "modélise", "met en scène", "digère" les mécanismes, lesquels sont beaucoup plus bricoleurs et aventuriers qu'on ne peut le dire. Comme pour l'inconscient freudien, une rationalisation après-coup de ces mécanismes occulte nécessairement tout autant qu'elle élucide. Et même, on peut aller jusqu'à dire qu'elle *occulte dans le même temps, au moment même qu'elle élucide*.

À partir de ce constat, je pense qu'il n'est pas possible de séparer la question concernant le parler de l'élève (qu'est-ce que l'élève attend, qu'est-ce qu'il peut comprendre, quels sont ses schémas d'interprétations, quels sont les obstacles pédagogiques ?) de la question concernant le parler du professeur (qu'est-ce qu'il veut ? qu'est-ce qu'il croit faire bouger dans l'instant ? qu'est-ce qu'il croit modifier dans le long terme ?). C'est pourquoi il m'a semblé nécessaire de lier ces deux questions : celle du *parler-penser* de l'élève, celle du *parler-penser* du professeur. Car il est autant obscur de savoir pourquoi l'élève ne comprend pas ce pour quoi il a été préparé à comprendre, que de comprendre exactement ce qu'attend le professeur (ici, le professeur de philosophie). Avec cette nuance importante que l'élève n'est pas préparé à être élève, alors que le professeur est préparé, et se prépare lui-même à être professeur. Évidemment, en termes institutionnels, le professeur peut et doit savoir ce qu'il est en droit d'attendre. Mais les faits ont un entêtement qui l'oblige à remarquer que cette attente n'est pas, ou si peu, satisfaite. Il serait facile d'incriminer l'élève ou bien le professeur. Il est plus intéressant de se demander où il pourrait y avoir malentendu de part et d'autre. Et c'est ici qu'on retrouvera nécessairement les leviers de Wittgenstein et sa locomotive.

Dans les analyses que j'ai pu faire au cours du travail du GFR, j'ai été troublé par le fait que, cherchant à savoir ce qui pouvait se passer dans la tête d'un élève lorsque, de manière si évidente, il semblait ne pas comprendre, j'étais contraint de réfléchir sur ce qui pouvait se passer dans la tête du professeur qui avait posé les questions et attendait, sinon des réponses, du moins un "bougé" réflexif. Me sentant obligé de passer autant de temps sur le second point que sur le premier, je pensais alors être hors sujet, car c'était l'élève qui était l'objet de notre réflexion et non directement le professeur. Sur ce point, l'analogie de Wittgenstein m'a rassuré, me montrant qu'on ne peut aller très loin dans cette réflexion si l'on ne prend pas en charge les deux pôles de la relation. C'est pourquoi je ne pense plus aujourd'hui être hors sujet

en analysant ici philosophiquement des textes philosophiques, pour mieux comprendre, psychologiquement ou sociologiquement, comme on voudra, ce qui ne fonctionne pas chez l'élève.

Après tout, c'est un "effet en retour" bien connu de toute pratique sociologique : que l'*objet* de l'analyse en vienne à déstabiliser le *sujet* de l'analyse - sensé être simple observateur. Évidemment, ce n'est pas la sincérité de l'observateur qui est en cause ici, mais bien le droit qu'il se donne, ou qu'on lui donne, d'observer sans avoir à s'observer lui-même. D'autre part, ce n'est pas seulement la philosophie qui est en jeu, mais toute pédagogie concernant l'ensemble des disciplines qu'on appelle - comme par dérision - "de réflexion".

1. Du texte de Bergson à la copie de Sabrina, et retour

Analyse du commentaire d'un texte de Bergson (« Nous ne voyons pas les choses mêmes »), par Sabrina, élève de Terminale Métiers d'Art – Vêtements

Le texte :

Nous ne voyons pas les choses mêmes ; nous nous bornons, le plus souvent, à lire des étiquettes collées sur elles. Cette tendance, issue du besoin, s'est encore accentuée sous l'influence du langage. Car les mots (à l'exception des noms propres) désignent des genres... Et ce ne sont pas seulement les objets extérieurs, ce sont aussi les objets extérieurs qui se dérobent à nous dans ce qu'ils ont d'intime, de personnel, d'originellement vécu. Quand nous nous sentons joyeux ou tristes, est-ce bien notre sentiment lui-même qui arrive à notre conscience avec les mille nuances fugitives et les mille résonances profondes qui en font quelque chose d'absolument nôtre ? Nous serions alors tous romanciers, tous poètes, tous musiciens. Mais le plus souvent, nous n'apercevons de notre état d'âme que son déploiement extérieur. Nous ne saisissons de nos sentiments que leur aspect impersonnel, celui que le langage a pu noter une fois pour toutes parce qu'il est à peu près le même, dans les mêmes conditions, pour tous les hommes.

Les consignes :

Consignes 1 : lire le texte ; numéroter les lignes ; souligner les sujets avec leur verbe et les verbes avec leur négation ; souligner les mots-clefs ; encadrer les mots de liaison, de coordination, de subordination, d'opposition.

Consignes 2 : dégager l'idée principale et les étapes du texte ; expliquer : « Car les mots (à l'exception des noms propres) désignent des genres... » ; pourquoi nos propres états d'âme « se dérobent-ils à nous dans ce qu'ils ont d'intime, de personnel, d'originellement vécu » ? ; Que peuvent les poètes ? Comment ? ; Si ce texte était une réponse, ce serait à quelle(s) question(s) ?

En relisant la copie de Sabrina, et le texte de Bergson, j'ai d'abord été frappé par la difficulté philosophique du texte, qui ne m'avait pas marqué de prime abord. Par une sorte d'inertie intellectuelle, j'en étais resté à une thèse assez simple et rebattue : pour Bergson, les mots sont des abstractions trop grossières pour circonscrire les nuances du vécu ; en gros, on ne peut pas attraper du plancton avec les filets de pêche de chalutiers.

Telle quelle, dans sa relative simplicité, la compréhension de la thèse supposerait déjà, malgré tout, la prise de conscience par l'élève que la *langue* s'intercale entre le *langage* comme faculté humaine en général, et la *parole* comme exercice individuel de cette faculté (trilogie saussurienne *langage/langue/parole* qui a été traitée par le professeur en début de cours). L'occultation de cette médiation est très fréquente, dans toutes les classes, et pour tous les élèves. *Obstacle pédagogique fondamental* : dans la pensée commune, on va directement d'une volonté de dire à l'expression de ce dire, sans que le "comment" soit interrogé, du fait du caractère apparemment instantané et spontané des mécanismes linguistiques. La langue maternelle - code artificiel - fonctionne comme prototype d'un langage naturel, et cela même si les élèves font l'expérience de l'apprentissage d'autres langues (sans doute parce que, paradoxalement, il faudrait pouvoir parler couramment, donc "naturellement", deux langues à la fois pour s'apercevoir du caractère conventionnel et contraignant des codes ; lorsqu'il y a trop de différence entre langue maternelle et langue apprise scolairement, la différence n'apparaît pas comme différence de système, de grille, de structure, de "vision du monde", mais comme différence entre le "naturel" - la langue maternelle - et l'"artificiel" - les exercices scolaires, les "irrégularités" des langues étrangères).

Le texte de Bergson proposé, très utilisé dans nos cours, est en fait extraordinairement complexe dès lors qu'on le confronte à l'explication apparemment incohérente de Sabrina. À rechercher les méandres d'une pensée visiblement incohérente, - celle de Sabrina - j'en suis venu à interroger les méandres invisibles d'une pensée apparemment cohérente - celle de Bergson.

Bergson n'oppose pas sentiments vécus et expression linguistique ; il oppose sentiments authentiques et saisie commune de ces sentiments ; il oppose les sentiments réels que nous devrions ressentir si nous y étions réellement attentifs, et les sentiments que nous "saisissons", que nous "apercevons", que nous "éprouvons" spontanément (tous ces termes ne marquant pas la réalité des sentiments, mais leur traduction-déformation quand ils surviennent à notre conscience - laquelle, attentive à la vie seulement pour s'y adapter, devient distraite à la vie intérieure, essentiellement inutile). Cette distraction n'est pas due simplement au langage, elle est issue d'une logique adaptative plus générale ; elle est seulement amplifiée par

le langage (lignes 3 et 4).

Il y a donc des sentiments que nous avons authentiquement, mais dont nous ne savons rien, sauf si nous sommes poètes ou mystiques, et des sentiments que nous ressentons, saisissons, éprouvons, mais qui ne sont pas les "vrais" sentiments. Les vrais sentiments ne sont pas sentis, et les sentiments sentis ne sont pas les vrais ! Qu'est-ce que tout cela veut dire ? Ce n'est pas seulement obscur pour un élève, ce pourrait être obscur aussi pour un philosophe (que dirait Wittgenstein de ce type d'analyse ? que veut dire un sentiment qui n'est pas *senti*, et un *ressenti* qui n'est déjà plus de l'ordre d'un sentiment authentique ?).

Il faut concevoir un flux d'émotions, de variations affectives qui, tout en agissant sur nos humeurs, comportements... ne parviendrait à notre conscience que filtré à l'aide de grosses mailles. La thèse n'est pas évidemment absurde ; si elle est philosophiquement contestable, elle est logiquement reconstructible. Reste un problème pédagogique.

Le filtre entre S1 (*sentiment personnel authentique non senti*) et S2 (*sentiment impersonnel réellement ressenti*), c'est évidemment le langage. Je ne ressens (ou je ne me sens ressentir) que ce que je suis en état de déterminer linguistiquement, ou plutôt ce que j'ai été habitué à repérer, classer, montrer, et cela essentiellement grâce au langage.

Premier problème : il ne s'agit pas d'un langage traduisant des sentiments plus ou moins justement, mais d'un langage transformant un sentiment réel non ressenti en sentiment ressenti mais cessant d'être réel... Deuxième problème, encore plus redoutable : si le langage filtre, décompose et recompose, ce n'est pas dans l'acte effectif de la parole d'aujourd'hui (je me trompe, par exemple, en essayant de dire maladroitement, etc... car il s'agirait alors d'accidents ponctuels et passagers - *mon* problème, non le problème *du langage lui-même*). Le texte veut montrer que c'est essentiellement que *je ne peux pas* dire ce que je ressens, parce que l'instrument est inadéquat. Ce n'est donc pas *ma* parole qui est fautive, mais l'outil. Or l'outil s'est construit sous les contraintes de la parole d'hier, de la communication - les hommes ne peuvent communiquer que s'ils s'entendent entre eux, ils ne s'entendent entre eux que s'ils se mettent d'accord sur le général qui les unit, alors que le particulier les oppose. La langue n'est que le résultat des contraintes de la parole. Non pas des contraintes qui s'imposent *aujourd'hui* à la parole particulière de tout individu, mais de celles qui se sont imposées *hier* à l'humanité en devenir.

Il y a donc deux strates dans le texte de Bergson, et deux logiques d'inégale épaisseur : la logique d'hier qui concerne *l'humanité* - histoire et préhistoire : logique de la *parole* conduisant à la généralité et à l'intersubjectivité des structures linguistiques ; la logique d'aujourd'hui, celle de tout *individu parlant* : logique de la *langue* conduisant à la généralité et

à l'impersonnalité de la parole individuelle.

Si la *langue* fonctionne aujourd'hui comme filtre obscurcissant les sentiments réels, authentiques mais non perçus, en les transformant en sentiments perçus mais non authentiques, c'est parce qu'elle a toujours été au service de la *parole* - instrument de communication et d'adaptation sociale et vitale.

Quand Bergson écrit « nous ne voyons pas les choses mêmes (...) cette tendance, issue du besoin, s'est encore accentuée sous l'influence du langage », il parle de l'humanité et de son évolution ; le "besoin" correspond à l'ensemble des conditions de survie de l'espèce. Mais quand il écrit « nous serions alors tous romanciers, tous poètes... », il s'adresse aux individus d'aujourd'hui. Pourtant, c'est le même "nous". Une certaine habitude de manier les deux perspectives (l'histoire collective résumée dans les *habitus* des individus) empêche le professeur de repérer ces deux dimensions, et de les expliciter. Et pourtant, implicitement, ces deux perspectives sont mobilisées par le professeur, grâce à une *connaissance implicite* de Bergson d'une part, grâce à la *dialectique incorporée* qui oppose synchronie et diachronie, d'autre part.

En résumé, on peut proposer le tableau suivant :

Aujourd'hui	Sentiments authentiques mais non perçus S1	Filtre de la langue ➔	Sentiments inauthentiques mais perçus S2 déploiement psychologique des sentiments	
Hier		La langue déposée par des millénaires de pratique linguistique L2	Filtre du social	Expression : déploiement linguistique des sentiments ; communication, parole L1

Pour l'élève, le problème de l'expression des sentiments relève d'abord du problème de l'authenticité comme vérité morale : problème du *voilement-dévoilement* (franchise / mensonge ; spontanéité / retenue ; sauvagerie / politesse). Pour le professeur, il s'agit de passer à un autre problème, celui de l'authenticité comme rapport *adéquation / inadéquation*. Une partie du cours est consacrée à distinguer ces deux niveaux : obstacles *extérieurs* au langage (problème moral, psychologique, social...)/obstacles *internes* au langage (problème linguistique et philosophique). On en vient à poser le problème intérieur de l'adéquation, une fois mis de côté le problème extérieur de la sincérité : *supposons que nous soyons sincères, que nous ne soyons plus dans une relation sociale, est-ce que pour autant nous serions en état de dire exactement ce que nous voulons dire ?*

Pour le professeur, *l'expérience de pensée* (*supposons que...*) fait office d'étagements conceptuels : nous effaçons une strate de problèmes possibles (la sincérité), pour mettre à nu

la strate de problèmes effectifs (l'adéquation). Ce passage pédagogique est très intéressant : un professeur de philosophie le fait spontanément, sans même s'en rendre compte. Des strates d'expériences de pensée permettent d'isoler (afin d'éviter des contaminations) des liaisons de concepts et de problématiques. L'imagination (supposons une situation) se met au service de l'entendement (construisons-distinguons des concepts). Or, je me demande si ce ne sont pas, au contraire, les dissociations conceptuelles - issus d'*habitus* intellectuels - qui permettent au professeur d'imaginer les expériences de pensée, ou en tout cas de donner autorité aux frontières qui en découlent - ici : problèmes externes / internes au langage. Ces expériences de pensées sont relativement faciles à mettre en scène devant les élèves de façon vivante (*je parle à un ami - problème de sincérité ; je me parle à moi-même - problème d'adéquation*). Mais cette facilité est trompeuse : elle conduit assez facilement à l'acquiescement des élèves *sur l'exemple*. Mais qu'en est-il de la frontière logique dont l'exemple n'est qu'une indication ? (problème classique : l'élève comprend sur le moment, parce qu'il est encadré dans la démarche du cours ; mais, il ne comprend plus, dès lors que sa pensée s'est "libérée" de cette démarche).

La réponse de Sabrina à la première question du commentaire me semble instructive :

L'idée principale du texte, c'est : Est-ce que par nos propre mot que l'on emploies tous les jours est vraiment ce que l'on recent, ce que l'on pense, même si on n'est franche, est-on franche avec nous même ?

Quand on éprouve un sentiment de RAGE est ce que toute les perssonne le fond recentire comme elle le devrait ?? une petite parenthèse (non car nous serions tous des sauvages)

Il me semble pouvoir reconstruire la démarche de sa pensée de la façon suivante (à confirmer ou infirmer après discussion) :

- « mots que l'on emploie tous les jours » ; « vraiment ce que l'on ressent, ce que l'on pense ».

Le problème de l'adéquation me semble perçu : y a-t-il correspondance entre les mots et ce que l'on ressent ? L'élève précise : les mots "de tous les jours", sans doute pour montrer que le problème ne concerne pas seulement certains cas de conscience exceptionnels, mais une situation universelle, ce qui semble conforme à une analyse d'essence du langage.

- « même si on est franche » : il me semble que le pas est fait pour situer le problème en dehors du cadre de la problématique de la franchise. Il s'agit de saisir l'obstacle intérieur au langage, indépendamment de la volonté de déformer la réalité vis-à-vis des autres. Mais le mot "franchise", à peine écarté, retrouve sa force prégnante d'obstacle. La volonté d'intérioriser le problème dans la sphère du langage se transforme en intériorisation de la franchise elle-même : il y a franchise vis-à-vis des autres, et donc franchise vis-à-vis de soi.

Problème fondamental, évidemment, celui de la mauvaise foi, mais non pertinent pour notre propos.

- « Même si on est franche, est-on franche envers nous-mêmes ? » Le processus intellectuel d'intériorisation du problème - il faut chercher dans le langage lui-même - bien loin d'effacer la problématique morale du voilement-dévoilement, la renforce par dénégation. L'inauthenticité du langage ne fonctionne plus comme un (vrai) mensonge, mais c'est pourtant encore *une sorte de mensonge* : un mensonge envers soi. Deux problèmes se chevauchent : linguistique : l'adéquation du langage ; moral : la mauvaise foi. Mais le second efface rapidement le premier. Rapport de forces entre les "masses" conceptuelles en présence : pour que le langage en tant que tel soit responsable de l'occultation, il faudrait qu'il soit un acteur visible : l'épaisseur de la langue. Faute de quoi, seule l'instance visible, la personne qui parle, peut être questionnée et donc responsable.

- « Quand on éprouve un sentiment de rage, est-ce que toutes les personnes le font ressentir comme elles le devraient ? ». « Comme elles le devraient » : la problématique morale du voilement revient au galop, et par un étrange passage syntaxique : du "on" dont on peut supposer qu'il est un "nous", au "toutes les personnes"; dont on peut supposer qu'il concerne les autres. L'exemple de la rage est aussi intéressant : là où Bergson veut désigner un monde "tout en finesse", l'élève met spontanément la force et la violence. C'est le cri, qui ne peut être traduit - c'est-à-dire, tout simplement, exprimé : *traduit = produit*. Mais ce cri, aux yeux de Bergson, ne pourrait être que l'abstraction par excellence. Du reste le cri, en tant que signe, est déjà *du côté* du langage ; pour l'élève, il est encore sans doute *du côté* du sentiment. Où finit le référent, où commence le signe ?

- La parenthèse finale vient officialiser le renversement : « (sinon) nous serions tous des sauvages ». Des structures de la langue, nous sommes passés au "règlement" de la parole sociale. L'orientation du problème se trouve totalement changée. L'intérêt de la réponse de Sabrina, c'est cette rapidité à traverser les couches de problématiques, qui donne au lecteur ce sentiment d'incohérence. Mais cette trajectoire transversale peut avoir sa cohérence propre, comme un ressort qui se déploie d'autant plus vite qu'il a été comprimé. J'ai l'impression qu'il y a dans la réponse de Sabrina à la fois un impact réel de ce qui a été dit en cours, et une réulsion-répulsion spontanée, selon une sorte de principe newtonien de l'action-réaction.

1. C'est à l'intérieur du langage que se situe le problème, *donc ce doit être à l'intérieur de soi* (mais la langue est précisément ce qu'il y a de moins personnel ; l'intériorité de la langue, c'est l'extériorité du soi ; difficile à comprendre - toujours la confusion langue-parole).

2. S'il y a problème, c'est donc dans le "langage intérieur", c'est-à-dire la manière dont nous nous adressons à nous-même.

3. Or nous ne pouvons penser un "langage intérieur" que par comparaison avec les dialogues ordinaires face aux autres ; et ceux-ci sont marqués essentiellement par le problème mensonge-politesse. Donc, c'est une relation de mensonge-politesse qui doit opérer dans notre vie intérieure. Comme la politesse est exclue, reste le mensonge, donc le mensonge à soi.

4. Mais le mensonge à soi (interne) n'est que l'envers de la politesse (externe). Nous nous mentons = nous nous retenons (de crier, de pleurer, de hurler...) pour ne pas gêner les autres, etc.

C'est la pression extérieure qui explique l'inadéquation intérieure. Bergson ne dit pas autre chose en un sens, sauf qu'il le dit à l'échelle de l'humanité et à l'occasion des structures linguistiques, alors que l'élève le dit à l'échelle de la parole individuelle et à l'occasion d'une analyse du "socialement correct". Ce mince espace conceptuel est un énorme espace de contresens. Se glisse en outre un autre obstacle pédagogique : les *nécessités* de la langue deviennent des *obligations* sociales. (On sait la difficulté qu'il y a pour le professeur à distinguer la *nécessité* - les lois de la nature ou, ici, de la linguistique, qu'on ne peut enfreindre, par définition - et l'*obligatoire* - les lois des hommes, qu'on peut enfreindre, par définition).

La réponse de Sabrina à la deuxième question me conforte dans l'idée qu'il y a eu pour elle un impact du cours, même si, là encore, la réponse semble curieuse. Il s'agit de comprendre l'idée que les mots désignent des genres. En cours, le professeur a traité du lien entre genre et généralité, généralité et abstraction... Le problème est de savoir si ce genre de différenciation relève de l'apprentissage didactique (les remarques du professeur) ou d'un apprentissage plus profond (mais quels exercices pour un tel apprentissage ?). Voici ce qu'écrit Sabrina :

Cela veut dire que les mots ne sont pas Tjrs ce que l'on comprend, qu'il ne vont pas dans le Même sens des noms propres par exemple (il y a le Nom FRANCOIS BerTrand, françois est aussi un prénom, les poètes, ou les écrivains, les chanteurs fond passé leur mots autre ex : "la peste, elle m'a volé mon idée, ce n'est pas une Maladie, la perssonne qui à volé m'on idée est aussi mauvaise que la peste.

Il y a ici un exemple de déplacement de sens - un trope : une métaphore. Bergson ne dirait pas autre chose, puisque pour lui aussi le signe linguistique est un signe mobile ; sa principale caractéristique est de se déplacer (d'un sens à un autre ; tropes, figures), contrairement au signe instinctif (stimulus) qui est rigide. Et sans doute est-ce la généralité

qui permet la mobilité du signe linguistique. Dans notre texte, ce n'est pas ce qui est en jeu. Pourtant, on peut penser qu'il y a quelque chose d'intéressant dans la remarque de Sabrina, puisque les tropes-figures sont bien des mécanismes proprement linguistiques, puisqu'on touche enfin à l'intériorité de la langue et qu'on demeure dans la problématique de l'adéquation : les mots ne sont pas adéquats à leur sens (ordinaire) puisqu'ils peuvent changer de sens selon des figures rhétoriques (métonymies, métaphores...) : l'allusion aux écrivains et poètes confirme cette intuition.

Ici le problème n'est plus la relation signe / référent, il est interne aux jeux de signes. Sur un plan conceptuel, c'est un progrès, une espérance. Mais peut-être est-ce déjà interpréter trop vite la réflexion de l'élève, peut-être Sabrina a-t-elle simplement en vue, non la langue, mais la parole - par exemple, un processus d'euphémisation : puisque je ne peux pas dire l'injure qui me vient à l'esprit - les "gros mots" -, j'atténue par une image acceptable - "la peste...". De la même manière que les poètes "font passer" leurs mots, je peux les faire passer moi aussi, en les atténuant. Parce que les mots ne vont pas aux choses mêmes - c'est-à-dire : parce que je ne peux pas dire tout haut les mots que je pense tout bas.

La troisième réponse de Sabrina semble suivre le contresens général qu'on peut lire dans les autres copies. La phrase : « nos propres états d'âme se dérobent à nous » est comprise comme voulant dire : « nos états d'âme nous échappent, ils s'échappent malgré nous ». Outre le contresens, Sabrina se laisse aller à un hors sujet : le rôle du langage disparaît au profit du thème des sentiments qu'on ne peut s'empêcher d'exprimer quand bien même on ne le voudrait pas. La dimension linguistique est mise hors circuit, le rôle des mots totalement oublié.

Cette digression s'explique d'abord, sans aucun doute, par le "poids" plus grand attribué au domaine affectif, au détriment du domaine intellectuel ; à la problématique du dévoilement au détriment de celle de l'adéquation. Mais ce qui semble en jeu, plus profondément, c'est la rupture des digues conceptuelles qui isolaient le monde des signes (*ce qu'on dit*) du monde des référents (*ce dont on parle*). Et, sans doute, la thématique de l'affectivité est-elle directement responsable des confusions qui s'ensuivent, dès lors que 1) il existe d'autres langages que le langage articulé : est langage, indifféremment, tout ce qui exprime quelque chose (la femme qui touche ses cheveux devant un homme en les tortillant) ; et que 2) les sentiments étant inséparables de leur expression, ils sont déjà eux-mêmes une sorte de langage (la femme qui rougit - émotion autant que signe de l'émotion ; y a-t-il des pudeurs qui ne rougissent pas ?).

Nous sommes devant une association d'idées massive : langage = expression = expression du monde intérieur = expression de sentiments = sentiments :

Quand on n'a peur, une peur soudaine notre visage, notre corp, se bouleversent et tellement se sentiment est fort (comme la joie) alors ses sentiment se confondent car je pense que dans un sentiment ont en à plusieurs et cela fait couler des larmes, ou un cris, ou carrement pire.

Le sentiment est lui-même un langage, surtout quand il devient émotion : *on craque, on réagit à une odeur...* L'émotion est directement expression, donc langage, elle est inséparable des gestes, mimiques, mouvements de la voix... Quant au langage, il est lui-même conçu comme réaction émotionnelle (le visage, le corps). Un langage froid serait un pseudo langage, une apparence de langage, un écran. Comment comprendre alors l'aspect *impersonnel* de la langue, si ce n'est sous forme de *refoulement, inhibition, hypocrisie* personnels du locuteur ?

Le réseau d'association d'idées est entretenu par des références concrètes qui leur confèrent leur force d'enracinement, ici la musique, à la fois langage - au sens de *code*, au sens d'*expression* de sentiments, et finalement au sens de *production* d'émotions. Là encore, la dimension fondamentale du code s'efface - il faudrait toute une histoire, toute une sociologie, tout un apprentissage technique de la musique pour en rendre compte - au profit des sentiments, *voulus* du côté des musiciens, *ressentis* du côté des récepteurs. Le langage, c'est quand le "courant passe" : c'est-à-dire quand les flux des uns rencontrent - ou engendrent - les flux des autres.

Il est inévitable, à partir de ces associations, que *l'intraductibilité* du langage se transforme en *incommunication des sentiments* : « *Même si on les racontes, les exprimes avec des gestes, je ne pense pas que la perssone en face de nous vivrait la Même chose* ».

On peut noter que, pour Bergson, l'incommunicabilité des sentiments vis-à-vis d'autrui est une affaire secondaire ; d'une certaine façon, c'est même une affaire réglée dès le début, puisque c'est précisément cette (in)communicabilité qui est responsable de l'intraductibilité pour soi-même. L'enjeu, pour Bergson, reste un problème d'authenticité vis-à-vis de soi (thématique de la confession, de l'examen de conscience, de l'introspection, sublimée sous la forme esthétisante de la poésie, ou religieuse du mysticisme). Philosophiquement, on peut se demander quel sens cela a de chercher des moyens de se montrer à soi-même (procédures privées) ce qu'on ne pourrait absolument pas montrer aux autres (procédures publiques). C'est le reproche de Wittgenstein. Mais sur le plan pédagogique, la tâche est plus rude encore. Au fond, l'élève parvient, par la pente des associations d'idées, à l'endroit d'où Bergson part (intuition première d'une démarche philosophique) : *l'incommunicabilité des vécus*. Ou, plus grave encore : ce serait Bergson qui parviendrait, après de longues et méandreuses analyses, à l'endroit où l'élève l'attendait depuis pas mal de temps : *on ne peut pas dire tout ce qu'on*

voudrait dire.

Didactiquement parlant, le problème du texte de Bergson, c'est qu'il semble tout proche des évidences des élèves, alors que les mécanismes de la pensée de son auteur sont aux antipodes. Le risque d'un texte de Bergson, c'est que les élèves n'y voient rien, non pas parce qu'ils ne comprennent pas, mais parce que cela leur semble enfoncer des portes ouvertes.

Une grande partie de l'entretien réalisé avec Sabrina confirme les points d'analyses proposés plus haut. On peut constater des associations d'idées qui transgressent les domaines et les distinctions logiques. Les fluctuations de ces associations semblent désigner des forces d'attraction massives qui agissent à distance, indiquant ce que l'on pourrait appeler des *obstacles pédagogiques*, invisibles mais toujours agissants.

Ce qui frappe dans cet entretien, c'est que finalement le fond du problème, autour de la langue et de la généralité des mots, *n'est pas compris* parce qu'il était pour l'élève *trop banal*, trop évident.

Mais j'essaie de voir si vous comprenez cette idée : les mots qu'on utilise sont les mêmes mots, même si dans des circonstances très différentes, nous ressentons des choses différentes.

Oui, oui, oui. Bien sûr. J'arrive à comprendre, mais en même temps, ouais...

Mais en même temps ?

Mais en même temps, j'y ai pensé, mais en cherchant plus loin...

Cette idée vous semble trop banale ?

Oui. Non, parce qu'il faut la sortir, mais j'y ai pensé, et je me suis dit comme ça : les personnes le savent, tout ça...

Ce n'est pas la peine d'en parler !

Oui, ce n'est pas la peine d'en parler !

Tout se passe comme si l'élève était allée chercher trop loin, alors que la thèse était d'une inutile banalité. On sent ici la nécessité, pour répondre à cette déception, d'un arrière-fond de problématiques : soit de la théorie de la connaissance (rationalisme, nominalisme...) soit de la linguistique saussurienne (structure, système). Non pas d'un arrière-fond de connaissances - impossibles et inutiles dans notre contexte - , mais d'un creux de problèmes, d'une boîte en instance d'être remplie. *Or cette boîte, même vide, suppose déjà des connaissances.* C'est un cercle vicieux. Le professeur peut bien dire : je fais abstraction de cet arrière-fond théorique, je n'ai pas besoin de connaissances pré-requises, je veux simplement tracer un espace de questions à remplir. Mais cette mise entre parenthèse pédagogique est peut-être impossible. Ne serait-ce que parce que le texte de Bergson présuppose des acteurs, des agents au travail - *le besoin, les choses, le vécu, l'action, la perception, l'entendement, les autres* -, bref toute une division spirituelle du travail. L'habileté de Bergson (aux antipodes de

Kant) est d'effacer, ou en tout cas d'estomper, tout cet appareillage, dans une langue assez facile en apparence. Mais c'est pourtant tout cet appareillage qui inscrit Bergson dans une tradition philosophique. Et qui fait l'armature de cette boîte vide : une problématique.

En conclusion, la diversité des obstacles :

Concernant les difficultés de l'enseignement philosophique, j'avais proposé ailleurs, à titre d'hypothèses de travail, de distinguer quatre types de difficultés, issues de sources différentes et requérant des réponses différentes : 1) Les *obstacles philosophiques* sont liés à la nature même de la démarche philosophique, à son objet, à ses concepts, et sont donc explicites en termes philosophiques. 2) Les *obstacles sociologiques* sont liés à la culture, au langage, aux manières d'être, aux attentes, aux présupposés ou préjugés propres aux élèves et aux professeurs ; ils sont plus souterrains, et asymétriques : les élèves sont sensibles à l'étrangeté du professeur, et le professeur sensible à l'étrangeté des élèves. 3) Les *obstacles didactiques* sont liés à la démarche de l'enseignant, dans la préparation de son cours, et, de façon plus classique, au choix des thèmes, exemples, références, définition, à l'ordre du cours, aux méthodes ou aux "trucs" pédagogiques. 4) Les *obstacles pédagogiques* sont plus profonds, et relèvent d'un ensemble d'associations, d'images, de schèmes logiques souterrains, issus du processus intellectuel de l'élève lui-même, fonctionnant à la manière d'un inconscient qu'il ne suffirait pas de repérer, mais qu'il faudrait encore déconstruire. Évidemment, ces quatre niveaux s'entremêlent ; ils ne sont proposés qu'à des fins d'analyse et d'interprétation.

Je propose d'appliquer cette distinction au texte de Bergson et à la copie de Sabrina.

1. **Les obstacles philosophiques** du texte de Bergson ont été dégagés dans la première partie, à titre de préliminaires, et il n'est pas besoin d'y revenir.

2. **Les obstacles sociologiques** s'enracinent dans la visée même du texte. Évidemment, les soucis de Bergson ne rejoignent pas immédiatement les soucis des élèves, pour qui le langage est d'abord source de difficultés pratiques, tant scolaires que sociales, tant à l'oral qu'à l'écrit. Chez Bergson, on trouve les échos d'une problématique esthétique de la transcription-production des nuances de la perception humaine ; d'une problématique littéraire de la confession ; d'un arrière-fond historique de l'examen de conscience (obscurité protestante, suspicion autour de l'écart entre ce que l'on fait et les motivations que l'on se donne). Chez l'élève, on rencontrera d'abord le souci des difficultés sociales de la parole ; peut-être aussi,

une réticence populaire à s'"écouter" (c'est-à-dire à parler de ses petites misères). De là une tendance assez naturelle pour les élèves à occulter le thème bergsonien de la précision (*les mots ne sont pas assez fins*) pour celui de l'intensité (*les mots ne sont pas assez forts*).

3. Les obstacles didactiques :

a - *Le passage entre transmission de données et acquisition de ces données comme schèmes intellectuels.* Le professeur a présenté la tripartition langage/langue/parole, pour préparer au texte de Bergson. De même, elle a expliqué la notion de genre, son lien avec la généralité et l'abstraction. Pourtant, à supposer que ces données fondamentales aient été acquises, elles ne sont pas utilisées comme schèmes d'analyse à propos du texte de Bergson, d'où les errances du commentaire et le retour des images prégnantes (voir *infra*, les obstacles pédagogiques). Il y aurait trois étapes : comprendre une distinction ; fixer une distinction ; se servir d'une distinction. Je reprendrai le commentaire de Jean-Yves Rochex : [ces problèmes] *signent ainsi la difficulté qu'il y a à parler, s'exprimer avec les mots des autres, avec des mots empruntés comme si on perdait dans cette affaire son authenticité. On peut ainsi bien avoir perçu des distinctions sans avoir à aucun moment modifié son rapport effectif au langage. Donc pouvoir distinguer ce qui se tisse entre les activités scolaires et non scolaires par exemple autour du langage. Repérer le moment où l'on change d'activités pour construire un point de vue sur ce que l'on fait. Phase de consolidation, d'institutionnalisation qui peut être en rupture avec la phase d'interactivité de laquelle seul l'enseignant et quelques élèves parviennent à sortir.*

b - *problème des "expériences de pensée", par lesquelles le professeur structure son cours et la progression de sa pensée* : ici la distinction se fait entre les problèmes de communication (que se passe-t-il quand nous parlons avec les autres ? problèmes moraux ou psychologiques de la parole) et les problèmes de traduction (que se passe-t-il quand nous sommes seuls avec nous-mêmes et que nous cherchons à nous examiner ? problèmes linguistiques et philosophiques de la langue). Pour le professeur, la distinction permet de discerner concrètement des champs de concepts et de problématiques (distinction classique entre légitimité - doit-on ? - et possibilité - peut-on ? -), et cela, à partir de mises au point, d'exemples, de situations accessibles aux élèves (isoler par l'imagination - *supposons* - les concepts et les analyses possibles). Ainsi l'on dira : *nous venons de parler de la sincérité (niveau 1) ; maintenant, supposons que nous nous parlions à nous-même, et que le problème du mensonge ne se pose plus...* (niveau 2). L'expérience de pensée est assez claire logiquement. Mais une chose est, *pour le professeur*, de poser ces frontières préalables de façon vivante, autre chose, *pour les élèves*, de les intérioriser comme frontières. Comme je l'ai noté dans la première partie, bien loin que ces frontières suffisent à établir des champs

conceptuels chez l'élève, c'est sans doute la possession professionnelle de ces concepts abstraits chez le professeur qui lui permet de saisir ces frontières concrètes comme frontières, et l'expérience de pensée comme outil d'analyse. Dans cette hypothèse, le concret de l'expérience de pensée s'appuierait déjà sur l'abstrait des concepts que l'on veut présenter ; le "concret-description" ne serait qu'une fausse porte d'entrée à l'abstraction-analyse.

c - *le "creux des problématiques"* : il semble possible didactiquement de commencer à zéro lorsqu'il s'agit de questionner, dès lors qu'on aurait le projet de reprendre un problème ancien sur des bases simples et simplifiées. Après tout, c'est une expérience immédiate que les mots ne sont pas toujours transparents et - à plus forte raison pour un adolescent - que nous pouvons nous interroger sur notre pouvoir de formuler sans déformer ce que nous ressentons. La décision de "laisser de côté" les problématiques classiques dans leur aspect technique (par exemple, les vieilles oppositions nominalisme/abstractionisme) est louable ; mais est-elle possible ? Nous risquons d'exacerber ce "creux" dans les deux sens du terme : le problème semblera "creux" à l'élève, et finalement décevant, parce que le professeur aura laissé en "creux", par obligation, l'histoire et la tradition philosophiques qui, seules, pouvaient lui donner un début de consistance.

d - *proximité apparente / distance réelle du texte* de Bergson par rapport aux expériences concrètes des élèves. C'est vrai que le texte de Bergson peut sembler toucher des préoccupations immédiates des élèves. Mais, on l'a vu, cette proximité est illusoire. La langue aisée de Bergson peut bien cacher les stratifications conceptuelles qui l'ont produite, celles-ci risquent de revenir "par la fenêtre" dès lors qu'il s'agira de comprendre la démarche, et non d'y réagir à l'aveugle. D'où l'intervention de *Virginie Caruana* : *l'entrée par les sentiments n'est peut-être pas la plus pertinente pour aborder le problème de la langue. Prendre plutôt un texte de Bergson sur " le découpage du réel " . Les textes les plus abstraits fonctionnent mieux pour l'apprentissage des concepts car ils comportent moins de scories. Se méfier des textes trop simples. Il faudrait varier les entrées pour mieux cerner les obstacles.*

Peut-être faudrait-il en effet, sinon choisir, du moins arbitrer entre deux tactiques : la première aborderait directement les soucis des élèves, le cœur de leur problématique : les difficultés sociales de la parole ; et impliquerait de renoncer aux problèmes techniques, par exemple les questions de la langue, de la sémiologie... ; la seconde, aux antipodes, partirait de problèmes résolument abstraits : celui de l'abstraction, par exemple, pourquoi pas en partant des expériences faites avec les chimpanzés : abstraction sémantique, abstraction syntaxique, comment le langage s'éloigne des choses pour créer un monde à part ? En évacuant, le "chaud" du problème, sans tomber dans le "glacial" du concept, on introduirait à une juste

distance analytique.

4. **Les obstacles pédagogiques** ont déjà été examinés plus haut pour l'essentiel, je me contenterai de les résumer :

a - effacement de la langue au profit de la parole ; suppression des médiations proprement linguistiques ;

b - élargissement du langage à tout type d'expression ; saisie des sentiments eux-mêmes comme expression, comme langage ;

c - d'où perte de la relation signifié / référent ; les mots sont déjà des acteurs affectifs ; les sentiments sont déjà des sortes de mots ; la relation signe-réalité n'a plus de raison d'être ;

d - d'où transformation de la problématique linguistique de l'adéquation en problématique morale-sociale du dévoilement et de l'authenticité ;

e - finalement, transformation du problème de l'intraductibilité en problème d'incommunicabilité des consciences.

Il va de soi que ces problèmes sont loin de concerner uniquement les élèves de LP. On les retrouvera massivement dans les meilleures classes des séries générales. Nous avons affaire à des problèmes très complexes, aujourd'hui encore en suspens chez les spécialistes les plus compétents. Nous avons aussi affaire à une histoire très complexe - *l'histoire des idées* évidemment, mais encore *l'histoire des sédimentations conceptuelles* qui se sont plus ou moins bien organisées dans le savoir des professeurs qui l'enseignent. Que l'on puisse, avec beaucoup de patience, de modestie, de passion, simplifier pour éclairer ces problèmes n'enlève rien au fait essentiel - la difficulté essentielle : simplifier, éclairer, rendre vivant, suppose déjà, de la part de celui qui enseigne, une maîtrise du complexe. Et cette maîtrise déjà-là, même mise entre parenthèse, parasitera toujours la simplicité et la "naïveté" pédagogique d'une complexité qui, pour être en creux, ne manquera pas d'agir et de peser. Et je doute que l'on puisse se défaire de ce cercle vicieux.

2. Analyse de copies sur le travail²⁶

La réflexion portera ici sur l'exercice proposé à plusieurs classes de LP sur le thème du travail ; cet exercice avait comme but d'inciter les élèves à mobiliser certaines distinctions

²⁶. Ces copies ont été recueillies dans une classe Terminale de Baccalauréat professionnelle Logistique-Secrétariat, classe de Gilles Brossard.

vues en cours en les confrontant à leurs expériences personnelles, et cela dans un cadre formel esquissant la forme d'une dissertation.

L'exercice :

Question : Peut-on vivre de façon pleinement humaine sans travailler ?

Consigne : vous répondrez par des phrases complètes et en développant votre réflexion.

Aujourd'hui, beaucoup de personnes recherchent du travail tandis que d'autres attendent impatiemment les vacances ou la retraite. Certains rêvent d'une vie sans travail, d'autres n'imaginent pas se réaliser en dehors du travail.

Comment expliquer cette contradiction ?

Le travail est-il ce qui nous libère ou ce qui nous enchaîne ?

Première partie :

Le travail est vécu comme une contrainte. Pourquoi ? Quelles en sont les diverses raisons ?

Deuxième partie :

Le travail peut permettre de se réaliser en tant qu'être humain, même s'il n'est pas toujours facile. a) Mais qu'est-ce que se réaliser en tant qu'être humain ? b) Quelles conditions doit remplir le travail pour cela ?

Troisième partie :

Finalement, peut-on vivre de façon pleinement humaine sans travailler ?

Conclusion :

Votre réflexion précédente vous conduit-elle à distinguer différents sens du mot travail ?

Il a été beaucoup question dans le travail du GFR des processus de déplacement, décentration, distanciation, dont on a mesuré à la fois la nécessité et la difficulté pour les élèves de LP - mais pas pour eux exclusivement -, lorsqu'il s'agit d'analyser et de réfléchir. On pourrait admettre qu'un travail philosophique a été accompli dans un cours lorsqu'une distance a été opérée par l'élève entre une parole immédiate et réactive ("moi je") et une parole réflexive et médiate.

Admettons que l'expérience philosophique se mesure à cette distance : quel est ce je que nous attendons, qui ne serait plus le moi-je, mais une autre instance ? Sans doute ce je apparemment incorporel qui, dans la rhétorique des thèses, devient le nous dit de modestie, lequel, même s'il se transforme parfois en nous dit de majesté, a l'intérêt de souligner, par l'écart à l'usage courant, l'hésitation méthodologique concernant l'instance d'énonciation. Le fait que le problème se pose tout aussi bien à un étudiant, ou à un thésard, qu'à un élève de LP est intéressant. Car le problème concerne également le professeur de philosophie lui-même, et il devient rapidement évident que la réflexion sur les déplacements, décentrations, distanciations dans la parole de l'élève n'est pas séparable d'une auto-interrogation sur les déplacements, décentrations, distanciations du discours professoral lui-même.

Si l'on réduit le problème à celui des élèves de LP, le problème reste difficile. Entre le moi-je que tout professeur déteste - mais seulement parce qu'il a appris à le sublimer - et le je de l'instance d'énonciation qui dialogue, analyse, doute, pense, quelle distance ? Des

médiations jouent, dont il faudrait faire l'inventaire. Médiation de la langue, de l'histoire, de la culture ; mais aussi pratiques du corps, de la politesse, de la séduction ; mais aussi usage d'inhibitions actives : se retenir, ne pas réagir, attendre la fin d'une déduction, laisser parler les autres... Cet éventail très large a le mérite de souligner un point important de notre problème : qu'est-ce qui, dans la confrontation active des gens, dans leur corps, leur voix, leur réactivité - ce qu'on appelle un débat - peut avoir des effets dans l'exercice solitaire de la pensée intellectuelle ? Quels gestes acquis à l'intérieur d'un groupe peuvent s'intérioriser en gestes mentaux ? Quelle discipline, quelle "politesse", quel renoncement-refoulement, sont susceptibles d'être la matrice d'un travail intérieur, dont l'écrit ne serait que le dépôt ?

Il s'agirait d'étudier avant tout les "postures sociales" de la pensée, ou plutôt des pratiques de parole qui traduisent ces postures : autant de mécanismes inaperçus des élèves comme des professeurs. Car il y a une autorisation à parler, une provocation à parler, une injonction à parler, un refus de parler - et de parler de telle ou telle façon -, une découverte du parler, une déception du parler, une haine ou un désir de parler, etc. On peut pas toujours traduire cela en explications psychologiques, mais ce qui reste pertinent pour nous, me semble-t-il, c'est l'arrière-fond sociologique. Cela est tout particulièrement vrai pour la philosophie, où les questions d'autorité et de légitimité sont au cœur de la démarche : on s'autorise à définir, on demande des comptes pour chaque affirmation, on trace des frontières, on délimite des territoires... Autant d'habitudes intellectuelles qui renvoient à des postures juridictionnelles, et donc hautement socialisées. L'ordre logique a besoin d'une police efficace!

Jusqu'à quel point une parole socialement autorisée est-elle condition nécessaire d'une réflexion analytique, au sens neutre du terme ? Une posture de recul, de distanciation, d'examen, de neutralisation ; une rhétorique de la confrontation imaginaire ; une manière de prendre son temps ; une manière d'avoir de la suite dans les idées qui serait tout le contraire de l'entêtement ; une façon de déconnecter la parole des expressions émotives et corporelles qui l'accompagnent ordinairement... Jusqu'où va l'étroitesse des liens qui unissent normes sociales de la parole et normes logiques de la pensée (étant entendu que l'on se situe ici au niveau des conditions nécessaires et non pas au niveau des conditions suffisantes) ?

Un exemple : une autorité logique de la réflexion suppose une certaine hauteur temporelle. On se donne le temps de réfléchir, de revenir, de revoir, de faire telle recherche, de lire tels auteurs... Le professeur, comme l'étudiant qu'il était, a le projet de modifier son cours, de l'améliorer. Pour lui-même, il se donne plusieurs années pour clarifier tel point qui

lui tient à cœur ; face à sa classe, il se donne plusieurs mois ; pour tel cours, plusieurs heures, etc. Mais l'élève ?

Durant cette année, le GFR a souvent évoqué ce problème de l'inscription de la réflexion dans le temps, et sa difficulté. Comment cerner ce problème de façon méthodique ?

Nous pouvons entrevoir plusieurs modalités de décentrement chez l'élève :

1. Décentration par rapport au langage : du moi-je au je. Dénaturalisation, neutralisation des pratiques vivantes de parole : perte d'une immédiate "authenticité" (« moi, je dis ce que je pense ») au profit d'une authenticité plus incertaine et plus risquée (« je pense, du moins j'essaie de penser ce que je dis »). Comment arrêter une vie, sans la faire mourir ? Pour l'élève, y aurait-il un gain à renoncer à l'immédiateté ? Pour l'observateur, quelle preuve constater d'une évolution, et comment justifier que cette évolution soit réellement libératrice ?

2. Codification, mise en scène des contraintes sociales / intellectuelles de la pensée : on pourrait dire qu'une "vraie" pensée est l'effet d'une pratique collective qui a réussi - critère n°1 - et qui s'est condensée en responsabilité individuelle - critère n°2. Il faudrait imaginer des pratiques collectives de réflexion qui mimeraient au plus près les contraintes logiques de la pensée individuelle.

3. Continuité de la pensée : la pensée se définit dans une temporalité particulière, elle suppose un projet dans le temps. Cette temporalisation est sans doute condition de possibilité d'une conceptualisation. Comment concrètement organiser, observer, évaluer cette continuité par rapport à nos élèves (et pas seulement les élèves de LP) ? Est-ce possible ? Est-ce souhaitable ? Il y a en effet d'autres gains d'une pratique de la parole collective, qui pourraient être perdus si on se focalisait sur ce seul problème, pourtant essentiel ; et c'est sans doute là le fond de la question, quant à l'expérience que nous menons.

Je pense au décalage que nous constatons entre les témoignages oraux des élèves (entretiens) et leurs productions écrites. Cette distance écrit/oral devrait poser, chez le professeur, la question de ce qui, dans ses habitudes acquises de l'écrit (lesquelles renvoient à l'évaluation de sa propre compétence professionnelle : le concours) interfère dans sa démarche orale, son projet pédagogique, ses relations "humaines", son ambition pour l'élève. L'ombre de la dissertation (question institutionnelle) se répand sur les habitus intellectuels du professeur et sur ses attentes. Les projets pédagogiques, même les mieux aménagés, restent liés à des effets de distanciation rhétorique, logique, conceptuelle, liés à la pratique de la dissertation. Ce n'est pas un jugement, mais un fait : je suis sans cesse à interroger les réussites ou les échecs des dispositifs conceptuels que j'essaie de mettre en place. Est-ce une bonne chose ?

une bonne distance ? Pourtant, ce souci reste pour moi central ; pour les "sciences" de la pédagogie et de la neuro-psychologie, qu'est-ce qui se passe quand on réfléchit ? pour les visées de l'enseignement, pour la formation du citoyen, de l'ouvrier ou du cadre : toute distance intellectuelle n'est-elle pas aussi distance critique ? Cela reste des bonnes questions, mais qui ont le malheur d'interférer avec des gestuels de traditions enseignantes.

Il faudrait donc, à la fois, tenir pour suspecte et essentielle les questions de la distanciation conceptuelle ? Suspecte, parce que liées à des habitus de professeurs, également évaluateurs ? Essentielle, parce que liée au fondement du jugement critique, dont on nous répète qu'il est essentiel, mais que l'environnement social et idéologique rend dérisoire et/ou impossible ?

Appliqués à l'exercice proposé, ces critères généraux conduisent à examiner la présence ou l'absence de qui serait autant de critères d'un travail de médiation et d'objectivation de la pensée :

1. Y a-t-il mobilisation d'éléments du cours ? Si oui, cette mobilisation conduit-elle à déclencher, fonder, enrichir une pensée personnelle, ou bien au contraire à se replier sur un travail strictement scolaire et impersonnel ? Quelles distinctions faites en cours sont particulièrement opératoires ?
2. Par quels signes juger d'une distance entre l'élève et sa propre réflexion ? Peut-on s'attendre à un début d'objectivation de la pensée, qui cesserait d'être subjective, sans cesser d'être personnelle ?
3. Dans quelle mesure la cohérence syntaxique, la continuité, l'homogénéité des phrases sont-elles liées à la maîtrise des oppositions et des stratifications conceptuelles ?
4. La rhétorique scolaire, le respect des consignes déjà acquises par ailleurs, sont-ils une aide pour l'analyse ?
5. Peut-on s'attendre à une appropriation personnelle des consignes ou des mots, par quoi l'élève s'autoriserait à modifier, redéfinir les cadres des questions ?

Mais avant d'aborder ces questions, il peut sembler important de réfléchir au préalable sur la "rhétorique" sous-jacente de l'exercice dans la mesure où elle concerne les professeurs eux-mêmes dans leur attente plus ou moins explicitée, et où elle peut éclairer le décalage entre cette attente et les résultats concrets des élèves.

Les *a priori* du questionnement du côté des professeurs

1. La dualité rhétorique apparence/réalité (ou surface/profondeur ;accidents/essence...) :

Le sujet oppose d'abord le vécu du travail à la réalité du travail, utilisant un procédé rhétorique courant dans les dissertations : voyons d'abord ce que l'apparence nous fait voir ou croire ; voyons ensuite ce qu'il en est en réalité. On a affaire ici à deux strates qui ne s'opposent pas, mais se superposent : ce qui est montré dans la réalité - la 2ème partie - n'annule pas les jeux de l'apparence - la 1ère partie -, mais les explique, les articule... C'est une grande différence par rapport au bipolarisme spontané de la pensée scolaire (il y a ceux qui pensent blanc et il y a ceux qui pensent noir). Cette superposition peut être traitée sous la forme d'oppositions multiples qui se recoupent, mais qui ont en commun de ne pas constituer des pôles antagonistes, exclusifs, d'être des niveaux de réalité coexistants : illusions/réalité ; dimension individuelle/dimension anthropologique ; dimension psychologique/dimension morale ; court terme/long terme ; etc.

Ces dualités s'opposent au bipolarisme parce qu'elles obligent à penser des articulations : quels raccords, quels mécanismes, quelles conciliations logiques permettent de comprendre la coexistence des opposés ? Par exemple, comment passe-t-on du caractère libérateur du travail en lui-même à son caractère aliénant dans tel contexte économique ? Ou bien, comment ce qui peut être opposé au principe de plaisir peut-il devenir source de valorisation morale ? etc. On ne peut se contenter de juxtaposer les contraires, il faut les articuler.

À cela, on opposera le bipolarisme spontané de l'élève qui semble à l'inverse refuser l'analyse. Certes, il faudrait différencier différentes polarisations, qui ne sont pas toutes également défectueuses. Par exemple : certaines personnes/d'autres personnes... ; dans certains cas/dans d'autres cas... ; quand le travail est choisi/quand le travail n'est pas choisi... ; si on a fait des études/si on n'a pas fait d'études... Certaines bipolarités sont plus analytiques que d'autres ; certaines permettent d'esquisser des distinctions conceptuelles. Lesquelles ? Jusqu'où ? Lesquelles offrent plus de chance d'être suivies par l'élève dans la durée, quand bien même cette durée ne ferait que quelques paragraphes (critère de cohérence, sous la forme du "tenir la distance") ?

2. La dualité rhétorique individuel / universel :

La deuxième partie de l'exercice est elle aussi grosse d' *a priori* philo-professoraux (néologisme qu'on peut utiliser pour définir des postures propres à l'enseignement philosophique - ce qui laisserait de côté le fait de savoir si elles sont aussi propres à la

philosophie elle-même). Cette seconde partie renvoie à l'articulation logique individuel / universel, implicite dans l'expression "se réaliser en tant qu'être humain". Soit (1) qu'on y lise un questionnement factuel (le problème est alors d'ordre anthropologique : en quoi la situation de chaque individu reproduit-elle une situation propre à l'histoire de l'humanité ?) ; soit (2) qu'on attende un questionnement normatif (problématique morale : un idéal d'humanité est-il légitime sans le travail ?).

(1) L'aspect anthropologique fait difficulté dans le maniement qu'il impose d'échelles très différentes (histoire de l'humanité/mon histoire personnelle, quel rapport ?) Le problème se posait déjà à propos des problématiques sur le langage (cf. supra à propos de la copie de Sabrina).

(2) L'aspect moral fait difficulté également : quelle distance, à la fois intellectuelle et sociologique, est-elle nécessaire pour se mettre en posture d'incarner, sans craindre le ridicule ou le grandiloquent, l'humanité en sa propre personne ? Soit l'élève s'approprie une normativité sans distance ni recul, donc sans analyse (voir infra la copie de Séverine sur les parasites de la société qui profitent du travail des autres) ; soit l'universalité se résume au principe de bonheur de tous, elle n'est plus que la sommation des unités.

Enfin, le fait que le "se réaliser soi-même" puisse renvoyer à la fois au factuel et au normatif ne peut qu'encourager l'élève dans la confusion spontanée entre le droit et le fait.

3. La rhétorique argumentative : les modalités du jugement :

Sur un plan logique, l'exercice distingue plusieurs modalités : 1. le fait - première partie : le travail est vécu... ; 2. le possible - deuxième partie : le travail peut permettre... ; 3. le problématique - troisième partie : finalement, peut-on vivre...? La réponse en 2. ne permet-elle pas de dépasser l'affirmation en 1. ?

La logique de l'exercice est même un peu plus compliquée. On l'a déjà vu, la troisième question glisse insensiblement du possible factuel au possible normatif, du fait au légitime. Surtout, la question 2. renvoie à deux phases d'analyse, lesquelles renvoient à deux types de "possibles" : a. qu'est-ce qu'on entend par se réaliser ? n'est-il pas possible de définir la réalisation de soi de telle sorte qu'on puisse y englober le travail, y compris le travail non plaisant, difficile, fatigant...? ; b. à quelles conditions ?

Il faut bien cerner la nature du premier possible : il ne s'agit plus d'un possible "ontologique" comme le second (événements, capacités, situations possibles renvoyant à la logique des causes et des effets). Il s'agit de ce qu'on pourrait appeler un possible

"définitionnel" qui relève d'une compétence pour ainsi dire juridictionnelle : suis-je en droit, puis-je prendre la liberté de définir cette expression - "se réaliser soi-même" - en dehors de son usage spontané, de lui donner un cadre nouveau, éventuellement inusité, me permettant de reprendre tout le problème sur de nouvelles bases ?

Cette dernière question est charnière, or elle est rarement explicitée, sauf parfois dans des conseils donnés pour les dissertations (vous avez le droit - et même le devoir - de proposer différentes définitions d'un concept...), conseils qui sont rarement suivis d'exercices concrets et explicites. Et ce ne n'est sans doute pas un hasard si cette absence d'explicitation concerne un moment de la pensée où l'autorité est en jeu : vous êtes autorisés ; vous pouvez prendre l'initiative, le risque... Cette liberté de choisir le cadre d'une définition suppose un geste intellectuel à l'intérieur d'une responsabilité logique : car il faudra que la définition se tienne, qu'elle s'argumente. Mais aussi à l'intérieur d'une responsabilité morale : et si cet écart ne plaisait pas au correcteur ? était déplacé ?

Ici on est dans l'espace le plus difficile de la pensée : le cadre de l'hypothético-déductif, de la subjectivité objectivante. Si je définis l'expression de telle manière, alors je suis obligé de penser ceci ; mais si je modifie légèrement ma définition, alors je peux entrevoir..., etc. Le cadre définitionnel fonctionne en effet comme une optique dont on varierait la focale pour obtenir des vues différentes sur une même réalité. Cette relativité du regard (l'analyse dépend de la focale utilisée, c'est-à-dire des différentes définitions que je donnerai au "s'accomplir soi-même") est tout à fait différente du relativisme spontané de l'élève. Il faudrait préciser cet écart.

Il semble que ce jeu de possibles définitionnels ne soit pas séparable de la capacité de "tenir la distance", vue plus haut. Mais il semble lié aussi à deux autres points plus profonds :
- une ouverture essentielle, un inachèvement non pas accidentel mais fondamental du questionnement : on laisse ouverts des problèmes, dont on sait qu'ils n'auront pas de réponses définitives, sans que cela remette en cause la validité du travail accompli. On considère qu'on peut achever un travail d'analyse sans que le produit de ce travail soit lui-même achevé (ce qui semble le point le plus distinctif d'un travail proprement intellectuel, puisque toute tâche manuelle ou technique suppose au contraire qu'on achève ce qu'on a à faire : réparer une voiture, ou imprimer une affiche publicitaire - et de fait, on voit mal à quoi pourrait servir un moteur à moitié ou aux trois-quarts réparé). Il y a ici un point d'achoppement, non seulement sociologique (« ça sert à quoi ? c'est du bavardage, on perd son temps »), mais aussi logique (il n'existe pas de résultat tangible, permettant de valider la démarche analytique).

- la possibilité d'utiliser des outils qu'on garde à sa disposition en permanence, prêts à être réutilisés, mobilisés à tout moment (c'est ce qui distingue l'utilisation des outils, chez les primates, et la possession d'outils, chez l'homme). Or qu'est-ce qui pourrait faire qu'un élève ait l'envie de garder un outil conceptuel pour le long terme ? quel projet ? quel avenir ?

Remarques sur les copies

1. Sur l'expression : "réaliser l'être humain" :

L'expression est occultée le plus souvent, comme s'il y avait une résistance quasi syntaxique à la compréhension, ce qui aboutit à une reformulation-correction spontanée : l'être humain doit être sujet (il se réalise) et non objet du verbe (il est ce qui doit être réalisé). D'où dans le meilleur des cas, une réduction à l'épanouissement personnel ou à la notion de "reconnaissance", sous ses deux formes : être reconnu par les autres, se reconnaître dans son œuvre.

D'autre pense que travailler, c'est se réaliser en tant qu'être humain. C'est-à-dire que l'on est une personne comme les autres, que l'on fait partie de la vie active et que l'on est pas exclu de la société. On se sent humain, aussi lorsque notre travail sert à quelque chose, lorsque notre l'on atteint un but et qu'il est réussi. Pour tout cela le travail doit avoir un sens. Il nous permet, soit d'être reconnue par les autres et de vivre en société, soit de se reconnaître soit même en voyant de quoi on est capable. Si l'obligation dépasse le sens, on ne trouve plus d'intérêt à travailler et l'on rêve d'une vie sans travail, on peut même venir à penser que lorsque l'on travail, on devient une machine et il n'y a plus d'humanité. Comme dans une usine pour le travail à la chaîne. Si le sens prend le dessus, on trouve que le travail, c'est d'être humain, c'est de vivre car on a un but, un objectif et une raison de vivre. Comme le petit artisan qui fabrique c'est produit. (Jimmy)

Ici, le début d'objectivation de l'humain par le travail est aidé par la doxa de l'œuvre artisanale (le petit artisan). Mais la réponse la plus fréquente est d'ordre psychologique :

Se réaliser en tant qu'être humain est important car cela nous permet d'être plus fort mentalement d'avoir une vie plus paisible, d'être en accord avec soi-même. (Cynthia)

Ou bien la réalisation se réduit à la réussite sociale (ou plus exactement à l'intégration sociale) :

Le travail peut permettre de se réaliser en tant qu'être humain [...] car on ne subit rien de l'extérieur, on ne dépend de personne. Avec l'argent que l'on gagne on peut payer le loyer, payer toutes les factures voir même des extras du style de changer de voiture, un voyage en famille, des cadeaux... (Sophie)

Si la réponse de Jimmy semble plus pertinente et plus complète (mais sur ce point, tous les correcteurs seraient-ils d'accord ?), le doute peut surgir sur la validité de ce jugement, chargé d'obscurité à la fois du côté de l'élève et du côté du professeur.

Du côté de l'élève, le rôle de la doxa concernant l'artisanat joue un rôle indéniable, d'autant que la figure du petit artisan est ici sublimée, tirée vers le statut idéalisé de l'artiste. Que faire de l'agriculteur, du petit commerçant ? Est-ce que l'idée d'œuvre ne vient pas embrouiller la pensée ? Est-elle le bon symétrique du travail à la chaîne ? Autant de questions qui ne sont pas pour nous d'ordre factuel, mais d'ordre pédagogique. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de savoir si réellement, dans les faits, l'artisan est producteur d'œuvre, ou si le symétrique du travail à la chaîne est réellement le travail artistique. La question est plutôt : dans l'apprentissage des distinctions conceptuelles, de la rhétorique des oppositions, est-ce qu'il ne faut pas admettre que la notion d'œuvre est utile, peut-être même nécessaire, quand bien même elle serait caricaturale ou fautive ? Comment penser autrement la notion d'objectivation du sujet dans l'objet (le pendant théorique de l'aliénation) ?

Du côté du professeur, l'obscurité n'est pas moindre. Après tout, les réponses de Cynthia et de Sophie ne sont pas insensées, elles sont même tout à fait judicieuses pour qui a charge de famille. Qu'est-ce qu'on leur reproche ? On peut soupçonner qu'on leur reprochera leur trivialité, sans doute aussi de renvoyer en miroir à l'inanité des professeurs de philosophie qui essaient de relever le niveau du débat : « Ce n'est pas la peine d'avoir réfléchi pour en arriver là ! » Je ne sais pas si ce reproche est juste ou injuste. Cette "hauteur" - du reste toute relative et finalement modeste - où l'on veut se situer - peut être d'abord perçue comme habitus sociologique chez les professeurs de philosophie - éliminer le trivial pour se retrouver "dans la pensée" - ou bien ensuite, au contraire, perçue comme praxis, volonté d'agir, volonté de donner à tous les élèves une hauteur de dire qui sera autorité de pensée sur leur lieu de travail, ou en famille. On peut parler, ici, de "hauteur" ; on peut parler, là, de "distance". En quoi est-ce la même chose, en quoi est-ce différent ? Qu'est-ce qui fait que, malgré tout, je pense que la réponse de Jimmy est plus élaborée que les autres ? Est-ce lui ? Est-ce moi ?

2. Concepts et sédimentations conceptuelles : l'idée d'"activité vitale" :

Le travail est activité vitale. On retrouve chez Marx cette expression. Mais elle est lourde d'ambiguïtés, ou d'équivocité chez Marx lui-même. Chez les élèves, j'ai l'impression qu'elle renforce les obscurités et les tentations de fuite, bien loin d'éclaircir et de servir d'outil. En tant qu'être humain, le travail est une activité vitale et c'est une façon de manifester sa vie et comme

disait Marx “ et c’est cette activité vitale qu’il vend à un tiers pour s’assurer les moyens de subsistance nécessaire ”. Et je suis tout à fait d’accord avec lui. (Stéphanie)

Mais les contraintes reste imposante, fournir un travail quelque fois que l’on à pas choisi, des horaires parfois de nuit et un salaire qui n’est pas souvent lié au travail fourni mais plutôt basé sur un “ minima ” national ”. Comme le dit Marx dans l’un de ses texte (Travail salarié est capital) “ le travail, est l’activité vitale propre à l’ouvrier ”... Le travail peut permettre à un être humain de se réaliser, de s’épanouir dans le cas ou celui-ci à était choisi, demandé, espérer...Certaine personne ne peuvent “ pas vivre ” sans le travail qu’elle aiment notamment les travaux ou il faut donner de sa personne. (Yohann)

On peut distinguer 4 strates conceptuelles : le travail comme processus vital, métabolisme général : sens biologique ; le travail, spécificité et réalisation de l'humanité : sens anthropologique; le travail, échange nécessaire de la force de travail : sens économique ; le travail, réalisation, affirmation de soi : sens moral ou existentiel. Est-ce la possession de ces concepts qui permet d'organiser cet étagement de problématiques ? Ou bien inversement, la distinction, le démêlement des problèmes qui permet le juste maniement des concepts ?

Or la confusion de ces étages produit des résultats désastreux ; pour fonctionner, les sens de chaque strate doivent nier ou dépasser les sens de la strate précédente. Sinon l'autorité scolaire (ici, la référence à Marx) sonne creux ; bien plus, on peut penser que le passage par les textes canoniques n'a pas eu d'effet objectivant ; et qu'au contraire, ce sont les références textuelles qui en sortent affaiblies. Mais peut-il en être autrement ?

Curieusement, la seule copie qui semble sensible à l'extension anthropologique du concept de travail est aussi une des rares à refuser l'inventaire des distinctions :

Le travail peut permettre de se réaliser en tant qu’être humain, c’est-à-dire pouvoir réaliser un travail qu’un animal ou un insecte ne pourrait pas réaliser, même q’il n’est pas toujours facile à faire car il y a des conditions à remplir, comme respecter nos supérieurs hiérarchique ou à l’inverse nos employés, faire le travail correctement : ne pas le baclé ou le faire à moitié.

Je pense que l’on peut vivre de façon pleinement humaine sans travail, car si moi je ne travail pas, si j’ai gagné une grosse somme à un jeu de hasard par exemple, les autres travaillerons pour moi, c’est à dire qui cultiverons les légumes que je mangerais, qui élèverons la viande que je mangerais, qui fabriquerons ce dont j’ai besoin, qui instruirons mes enfants et petits-enfants.

En conclusion à ma réflexion précédente je ne pense pas pouvoir distinguer différents sens du mot “ travail ”. (Sabine)

Le premier paragraphe évoque l'aspect universel du travail humain, sa fonction distinctive, en précisant que cette spécificité transcende le caractère agréable ou pénible des formes concrètes de production. Le deuxième paragraphe renforce l'analyse en montrant bien que

cette universalité du travail demeure une vérité quand bien même des individus, ici ou là, pourraient ne pas travailler, l'absence de travail n'étant alors qu'apparente puisque ces particuliers vivent du travail des autres. Cette généralisation abstraite conduit paradoxalement à rendre impossible un inventaire des différents niveaux d'abstraction : « je ne pense pas pouvoir distinguer différents sens du mot travail ». Comme si, dès lors que le travail était pensé comme réalité universelle, les distinctions étaient reléguées du côté des apparences.

3. Résistance sociologique à l'analyse :

L'exemple le plus frappant d'une telle résistance est le court devoir de Séverine :

On ne peut vivre de façon pleinement humaine sans travailler, car vivre sa vie sans travailler, c'est être un parasite de la société, celui qui ne travaille pas parce qu'il ne veut pas profiter et vit sur le dos des gens.

Ma réflexion précédente ne me conduit pas à distinguer différents sens du mot " travail ", pour moi le travail, c'est le travail, il n'y en a pas différentes formes de travail, il n'y en a qu'une, celle de gagner de l'argent en travail pour vivre par ses propres moyens et pas sur le dos d'autres personnes, qui eux se fatiguent 7 heures par jour pour un salaire de misère et donne encore de l'argent pour les fainçants, les parasites qui ne veulent pas travailler.

Manifestement le thème du chômeur parasite agit directement en retour sur la forme de l'analyse : refus des distinctions conceptuelles, comme si analyser revenait à se faire complice des parasites, comme si le travail de l'analyse était suspect de complaisance envers les éléments négatifs de la société : « pour moi le travail, c'est le travail... ». Du coup, l'analyse sur le travail devient négation du travail de l'analyse. Cet effet en retour pose les mêmes questions que le point précédent.

4. Sur le bilan conceptuel : à propos de la conclusion de l'exercice proposé : votre réflexion précédente vous conduit-elle à distinguer différents sens du mot travail ?

L'essentiel des réponses repose sur l'opposition décevante travail qu'on aime/qu'on n'aime pas ; ou bien encore : travail choisi/non choisi. Opposition décevante, car on peut penser qu'elle serait faite, indépendamment de toute réflexion analytique préalable.

Mais quelles sont les autres tactiques possibles de distinction ?

a. distinction par sphère d'activités :

J'arrive à distinguer différents sens du mot travail, tel que :

- *travail : le métier*
- *travail : sur ces devoirs.*
- *travail : s'occuper de ses enfants.*
- *-travail : bénévolé. (Fanny)*

Que faire de cela ? On peut y lire un rapide inventaire hétéroclite sans intérêt. Pourtant, en considérant chacune de ces quatre réponses, on peut y entrevoir une esquisse de classification pertinente (travail professionnel, travail scolaire, travail à la maison, travail associatif). Mais dans ce cas, le lecteur ajoute beaucoup de lui-même et le risque est grand d'imaginer cette explicitation après coup comme préexistante dans la formulation implicite. N'est-ce pas l'explicitation qui donne vie aux concepts ? Or ce travail d'explicitation suppose qu'on s'installe dans un projet intellectuel de distinction, qui fera du concept un outil opératoire, disponible en permanence.

b. on retrouve cette interrogation dans la tactique distinctive suivante : travail reconnu/travail non reconnu :

En effet d'après les idées évoqués dans les paragraphes précédents je pense qu'il y a deux sortes de " TRAVAIL " celui qui est reconnue et qui est payer et celui ou l'on donne de sont temps tel qu'être mère, être bénévolé etc... (Cynthia)

Ici encore le problème est de savoir si la distinction est une simple conclusion factuelle, descriptive, ou bien autre chose. Quels critères utiliser, non seulement à titre didactique (évaluer la réflexion de l'élève), mais tout simplement logique (à quoi reconnaît-on qu'un concept est réellement opératoire ?) ? En amont, la distinction de Cynthia s'insère dans une continuité logique :

A l'inverse les femmes au foyer qui s'occupent de leurs enfants ne travail pas en échange d'un salaire, mais s'occupe de leur enfants en échange de la reconnaissance de leurs enfants.

Pour elle ce n'est pas un travail reconnue mais pour elle c'est un travail de tout les instants car elle n'ont pas un moment de repie et leur travail de mère n'ont pas d'horaires tel que 8h00-12h00. 14h00-18h00.

Cette "suite dans les idées" n'est-elle pas la preuve qu'il y a bien distinction conceptuelle ? Encore faudrait-il qu'elle soit développée, car l'élève semble mélanger la reconnaissance

sociale et la reconnaissance psychologique, ce qui maintient dans le flou la différence problématisante : travail socialement reconnu / travail non socialement reconnu.

c. caractérisations internes, mais sans terminologie :

Il existe plusieurs travail comme un travail que l'on a conçu du début à la fin, que l'on a réfléchi dessus avant de le réaliser. Et un autre travail sur lequel les employés font une activité sans connaître le produit final.(Morgane)

d. caractéristiques secondaires, peu opératoires :

Il existe différents sens du mot “ travail ”, il y a le travail que l'on fait tous les jours à son bureau où dans son usine mais il y a aussi le travail scolaire et le travail que l'on fait dans sa maison. (Adeline)

5. Résistances logiques :

L'exemple de Mélissa est intéressant. Dans un premier temps, elle dresse un inventaire assez complet (sans doute le plus complet du lot) des contraintes liées au travail :

Le travail est vécu comme une contrainte car c'est fatigant, ça peut abîmer la santé, le salaire que l'on reçoit peut être faible par rapport à ce que l'on fait, on est sous les ordres de notre responsable. Quand on travaille toute une journée, on rentre chez soi fatigué donc on consacre pas beaucoup de temps à sa famille. Le travail que l'on fait peut être inintéressant ou pénible comme le travail à la chaîne. On est obligé de travailler pour vivre correctement.

Fatigue, santé, injustice, obéissance hiérarchique, vie familiale, inintérêt : ces six critères ne sont pas développés, mais ils sont explicites et entrent dans un projet conscient d'inventaire. On pourrait donc s'attendre à ce que la deuxième partie (dans quelles conditions, le travail permettrait-il à l'homme de se réaliser ?) reprennent ces critères, en les inversant : à quelles conditions le travail peut-il ne pas être fatigant, nuisible à la santé, injuste, etc. ? Or il n'en est rien.

Bilan sur le travail écrit

Il faudrait, dans un premier temps, préciser qu'il s'agit ici d'une analyse sur de l'écrit, dont les résultats peuvent sembler décevants. La confrontation entre les écrits et les entretiens d'élèves relativiserait cette déception, mais ce point est l'objet d'un autre débat.

À vouloir conclure sur ce qui est simplement écrit, il me semble que la déception, si déception il y a, s'enracine paradoxalement dans la confrontation d'une double conception essentialiste du langage, - fort critiquable - aussi bien du côté des habitus de l'élève que du côté des habitus du professeur. Conception essentialiste qui évidemment se réfère à des "essences" très contradictoires :

- pour l'élève, le travail existe, il l'a rencontré, car il a déjà travaillé et il sait ce que c'est que le travail ; le travail fonctionne donc comme une réalité effective, dont on peut parler, certes, mais dont il serait saugrenu d'en discuter la nature même ;

- pour le professeur, le travail est une dimension essentielle de l'homme ; mais s'il a une essence, c'est précisément parce qu'on ne le rencontre jamais dans la réalité, qu'on ne peut rencontrer que des formes circonstanciées de travail. Le travail lui-même est l'absent dont on veut retrouver la présence. De sorte que si le travail existe, c'est bien parce qu'on ne peut pas le rencontrer, pas plus qu'on ne peut rencontrer le concept "chien" dans la rue.

Outre la difficulté d'établir des distinctions lexicales entre les différentes acceptions du mot, d'opérer des étagements entre les différents concepts possibles (voir supra), on est devant un cercle logique et donc une confrontation : l'analyse du travail suppose l'acceptation du travail de l'analyse ; il faudrait que l'acte d'analyser soit déjà perçu comme un travail en lui-même pour que l'idée même de définir une essence du travail ait un sens. La difficulté logique se fortifie d'être aussi une difficulté sociologique. Évidemment, jouer sur les mots ce n'est pas vraiment du travail pour l'élève ; et décrire ses expériences ce n'est pas encore du travail pour le professeur.

Que cette difficulté logique soit confortée par des difficultés sociologiques est évident. Cela pose pour nous le problème du choix des thèmes d'analyse, de la juste distance entre l'expérience personnelle de l'élève et la dépersonnalisation de celle-ci. Il semble que le thème du travail ne soit guère judicieux : la proximité des problèmes sociaux est trop grande, la possibilité d'offrir des outils conceptuels distanciateurs est trop incertaine.

Chapitre 4

Les élèves et la philosophie en Lycée professionnel : entre dire, faire et écrire

Jean-Yves Rochex , Équipe ESCOL, Université Paris VIII

Nous analyserons ici les modes de confrontation à l'enseignement de la philosophie de différents élèves et types d'élèves de classes de baccalauréat professionnel. Nous avons choisi de présenter nos analyses sous formes de "portraits" concernant ceux de ces élèves auprès desquels nous avons pu, durant l'année 2003-2004, recueillir le plus de matériaux : entretiens, réalisés en fin d'année scolaire, et productions écrites en réponse aux "sujets" et questions sur la justice, sur le travail et l'art, que les collègues professeurs de philosophie membres du GFR avaient convenu de proposer à leurs classes (voir ces trois sujets en encadré), matériaux auxquels on peut ajouter quelques observations de classe, malheureusement insuffisamment nombreuses comme nous l'avons déjà dit. Outre un entretien recueilli auprès de chacun d'entre eux, seront analysés dans ce qui suit, de deux à quatre productions écrites pour chaque élève. La présentation de nos analyses sous forme de "portraits" vise à la fois à rendre compte de la diversité déjà évoquée des élèves de baccalauréat professionnel, face à l'enseignement de la philosophie qui leur est dispensé, et à organiser cette diversité. Ces portraits ne doivent donc pas être lus comme de simples récits ou de simples descriptions monographiques isolés, qui pourraient être considérées isolément les uns des autres, mais comme visant à mettre au jour et à donner à voir, à partir des mêmes orientations interprétatives, différents modes d'agencement ou de configuration entre rapports à la scolarité, à la formation professionnelle et au métier, rapport au langage, modes d'interprétation des situations et activités auxquelles les élèves sont confrontés durant le cours de philosophie, conception de cette discipline, univers doxiques et habitus sociaux, tels qu'on peut les percevoir, les mettre en rapport et les analyser à partir des matériaux concernant chaque élève. Ces modes d'agencement doivent être considérés comme autant de « cas particuliers du possible », selon la formule de Pierre Bourdieu²⁷, dont la construction et l'analyse doivent permettre une meilleure intelligence des processus généraux qui s'y incarnent²⁸. Si l'on peut difficilement faire ici la part de ce que ces

²⁷. Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.

²⁸. Pour d'autres exemples d'une telle démarche, cf. Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Seuil, 1995, et Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens"*. *Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998.

modes d'agencement doivent aux différents modes de faire enseignants auxquels les élèves ont été confrontés en cours de philosophie, on verra qu'il n'y a pas toujours – loin de là – adéquation entre le rapport à l'enseignement de la philosophie et le rapport à la formation professionnelle suivie, les élèves pour lesquels le premier semble avoir été le plus productif n'étant pas toujours ceux qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires dans la filière qu'ils fréquentent.

Sujets des trois types de travaux écrits recueillis et analysés

A. Sujet portant sur la notion de *justice*, à propos d'un extrait de texte d'Aristote.

Texte extrait de *L'Éthique à Nicomaque* d'Aristote :

« L'injustice acquiert un surcroît de gravité quand elle s'adresse à des amis : par exemple, il est plus choquant de dépouiller de son argent un camarade qu'un concitoyen, plus choquant de refuser son assistance à un frère qu'à un étranger, plus choquant encore de frapper son père qu'une autre personne quelconque. La nature veut, en effet, que l'obligation d'être juste croisse avec l'amitié, puisque justice et amitié ont des caractères communs et une égale extension ».

Questions :

1. Pouvez-vous dégager l'idée principale du texte ?
2. Expliquez le propos d'Aristote.
3. Quelles idées pouvez-vous proposer pour développer le propos d'Aristote ?
4. Quels arguments peut-on opposer à la thèse d'Aristote ?
5. Quels problèmes pose le texte sur la notion de justice auxquels nous pouvons réfléchir ?

B. Sujet portant sur la notion de travail

Peut-on vivre de façon pleinement humaine sans travailler ?

Aujourd'hui, beaucoup de personnes recherchent du travail tandis que d'autres attendent impatiemment les vacances ou la retraite. Certains rêvent d'une vie sans travail, d'autres n'imaginent pas se réaliser en dehors de leur travail. Comment expliquer cette contradiction ?

Le travail est-il ce qui nous libère ou une contrainte qui nous enchaîne ?

C. Sujet portant sur la notion d'art

Choisissez les œuvres ou les documents qui vous semblent les plus appropriés pour répondre à chaque question. Décrivez ces œuvres et argumentez vos réponses en tenant compte de vos connaissances. Les réponses doivent être développées.

1. Expliquez les différences entre un artiste et un peintre du dimanche.
2. « Je n'en voudrais pas dans mon salon » déclare le jeune cadre dynamique à son épouse en visitant une exposition de l'artiste Marcel Duchamp. A-t-il raison ?
3. « Tout ce que nous voyons, dans la vie courante, subit plus ou moins la déformation qu'engendrent les habitudes acquises (cinéma, publicité et magazines nous imposent quotidiennement un flot d'images toutes faites). L'effort nécessaire pour s'en dégager exige une sorte de courage » (Henri Matisse, *Le Courrier de l'Unesco*, octobre 1953). L'artiste n'est-il pas précisément celui qui a ce courage ?
4. Danser, sculpter, peindre, être écrivain, musicien, poète, photographe... Ce qui est inutile est-il sans valeur ?

L'enseignement de la philosophie, ouverture d'un espace pour penser...

Jérôme : entre souci des mots et déplacement du regard

Jérôme est très proche de son vingtième anniversaire lorsqu'il échoue, en juillet 2004 à son baccalauréat professionnel Imprimerie, avec une moyenne générale légèrement inférieure à 8, due pour l'essentiel à des notes très faibles, et parfois catastrophiques dans les disciplines technologiques et professionnelles, et en mathématiques, alors qu'il obtient 12,5 en français. Il était, aux dires de son professeur de philosophie, l'un de ses élèves les plus intéressés par cette discipline, s'asseyant toujours au premier rang en cours et s'excusant de ses absences et retards, tandis qu'il manifestait ostensiblement son rejet de l'enseignement professionnel.

C'est faute d'avoir *le niveau pour faire des études générales* qu'il a été contraint de choisir une orientation professionnelle en fin de Troisième. Son père étant ouvrier imprimeur (*je suis issu d'une famille d'imprimeurs*, dit-il), il choisit alors cette filière professionnelle, qu'il poursuit en Bac pro après son BEP. Mais, dit-il, *ça m'a pas plu, même là en Bac pro*, en accompagnant son propos d'un discours dévalorisant sur l'évolution du métier : *L'imprimerie, ça devient l'usine. On devient des presse - boutons. C'est tellement simple maintenant que c'est plus un métier, c'est plus comme avant, parce que c'était un art. (...) C'était un art, un vrai métier, à part entière, mais maintenant, c'est comme les éboueurs... enfin peut-être pas à ce point-là, mais maintenant y a plus rien à faire, c'est les machines qui font tout, et je trouve que ça perd tout son charme, c'est plus un beau métier, ça a perdu toute sa valeur. Ce métier-là, n'importe qui peut le faire. Je sais pas, mais j'envisage pas très bien l'avenir de ce métier.* Décritant tant l'évolution du métier que les matières professionnelles et scientifiques, Jérôme se dit au contraire intéressé par *les matières générales, la philosophie, le français*. Il nous dit être sensible à *la manipulation de la langue française*, à la richesse du vocabulaire, et affirme aimer écrire et mettre sa pensée par écrit, tout en disant un peu plus tard ne le faire que pour répondre à des consignes scolaires (*je prend du plaisir à faire des devoirs, en français ou en philo, j'aime bien. Mais sinon, je n'écris pas. Quand je suis tout seul, j'écris pas. Il faut qu'il y ait un but pour écrire*).

L'enseignement de philosophie semble avoir été pour lui la découverte de modes de questionnement et de réflexion qu'il n'aurait pu imaginer sans cela : (La philo) *ça change un peu la manière de voir les choses. On apprend à bien réfléchir en philo, à poser les bonnes*

questions. Tous les jeudis, quand je sors de philo, je suis plus apte à réfléchir. Ça développe le sens de la réflexion. (...) En cours, quand la prof elle annonce le sujet, de quoi on va parler, moi je me pose des questions, et je me rends compte que la prof, les questions qu'elle pose, elle, c'est pas du tout la même chose que les questions que je me pose moi. Et si j'avais été tout seul, j'aurais pas été capable de me poser ces questions-là. (...) C'est ça que j'aime bien, d'apprendre à me poser les bonnes questions, et de voir les choses différemment, ne plus voir les choses comme je les voyais avant. De tels propos, relativement convenus, ne sont sans doute pas exempts d'une certaine soumission à ce qui est perçu comme légitimité culturelle, et Jérôme ne parvient pas, au cours de l'entretien, à donner un exemple de telles modifications de regard. Mais ils ne nous paraissent pas devoir être réduits à une telle posture. D'une part, il semble que Jérôme soit à même de mobiliser certains apports du cours de philosophie, tant à propos de certaines des notions qui y ont été étudiées (nous le verrons à propos du travail) que pour distinguer le thème et la thèse d'un texte (*le thème, c'est un sujet, et la thèse, c'est un sujet qu'on défend, c'est la position de l'auteur, ce qu'il défend*), ou pour dire que ce ne sont pas les sujets abordés en cours qui sont attrayants, mais *la manière de les traiter*. D'autre part, il se dit soucieux que la réflexion initiée par le cours de philosophie permette d'aller au delà de son opinion première, à l'encontre de l'attitude qu'il reproche aux filles de la classe : *Les filles, elles s'enferment à chaque fois dans ce qu'elles disent, elles partent dans des sujets, elles avancent pas, et on reste exactement au même endroit, on avance pas (...). Moi je pense qu'il faut prendre toutes les choses en compte, et qu'il faut enlever l'opinion de là-dedans, sinon ça fausse tout.* Certes on peut ne voir là que désir de distinction, mais celui-ci va de pair avec un souci des mots, voire de l'écriture, qui semble attester que le cours de philosophie n'a pas été sans effets pour Jérôme, effets dont nous tenterons de déceler des traces dans sa copie sur le travail²⁹ et dans les commentaires qu'il en fait au cours de l'entretien.

Cette copie fait un peu moins de deux pages manuscrites, au graphisme assuré et à l'orthographe peu défectueuse. Elle se compose de trois parties, dont l'une n'est que la simple copie de la consigne écrite et des questions posées. Les deux suivantes sont pour l'essentiel consacrées, l'une, à un début d'examen des rapports entre travail, contrainte et envie, l'autre à l'affirmation (plutôt qu'à l'examen) des effets de socialisation et de transformation de soi du travail. L'une et l'autre sont rédigées entièrement à la troisième personne, sans anecdotisation ni personnalisation ; guillemets et parenthèses y sont utilisés de manière appropriée, ni fautive

²⁹. Cette copie est malheureusement la seule dont nous disposons pour ce faire ; le travail écrit que Jérôme a rendu concernant le texte d'Aristote sur les rapports entre justice et amitié est en effet trop court pour se prêter à cela, se limitant à deux phrases qui attestent néanmoins une relativement bonne compréhension de ce texte difficile.

ni superfétatoire. Si leur propos n'est pas très original, Jérôme, y envisage la possibilité de « lier travail et envie », faute de quoi on ne travaille que par contrainte et pour le seul salaire, puis reformule, avec ses propres termes, le rôle socialisateur du travail (« Il permet de se tenir dans la société. Il donne l'illusion d'être un maillon de la société et de rendre un service, de contribuer à l'aboutissement d'une tâche. Le travail nous transforme, il nous rend humain : il nous pousse à faire des efforts (intellectuels et physiques), à communiquer, à rencontrer des gens »), en mobilisant, sans pour autant les développer, des idées évoquées dans le cours de philosophie sur le travail. La fonction humanisante du travail, au-delà du salaire sera reprise par Jérôme durant l'entretien, lorsqu'on l'invitera à relire sa copie (*le travail, c'est aussi une nécessité, ça donne le sentiment d'être utile. On a l'impression de servir à quelque chose, par notre métier on se sent indispensable... Euh, indispensable, c'est peut-être un peu fort, pas indispensable, mais quand on apporte un travail de qualité, on est fier de soi. Quand on est dans l'engrenage du travail qui nous intéresse, on est fier de soi ; ou encore : le travail nous permet de nous transformer. C'est pas forcément une contrainte, il nous pousse*). La dernière partie de la copie se conclut ensuite par une formulation synthétique de ce que Jérôme perçoit comme alternative concernant le travail : « L'Homme est prisonnier du travail ou l'Homme vit, existe, grâce au travail, rien n'est faux (*on peut supposer que Jérôme fait ici allusion aux propositions contenues dans le "sujet"*) mais le travail tient les Hommes, forcés ou séduits » (l'usage de majuscules est le fait de Jérôme), formulation qui atteste un réel souci et un réel travail d'écriture, une attention aux mots que l'on retrouve également à plusieurs reprises dans ses propos oraux. Ainsi Jérôme revient-il fréquemment sur les termes qu'il vient d'utiliser (cf. ci-dessus le commentaire du terme *indispensable*, jugé *un peu fort*), sur les propositions qu'il vient de formuler (*J'ai redoublé la 6^{ème}. Mes parents ont divorcé et ça m'a perturbé. Enfin, je me cherche pas des excuses*). Invité à commenter la formulation citée ci-dessus et à remplacer le terme *séduits* par un autre, il propose *intéressés*, puis ajoute : *intéressés, mais je cherche un mot plus fort que ça. Séduits, je trouve que ça représente beaucoup mieux ce que je veux dire*.

Les matériaux (copies et entretiens) que nous avons pu recueillir auprès de Jérôme sont malheureusement insuffisants pour pouvoir conclure avec assurance, mais son attention aux mots, son souci de l'écriture et de la formulation, allant de pair avec son intérêt affirmé, non seulement pour les thématiques abordées en cours, mais pour *la manière de les traiter*, laquelle permet de *voir les choses différemment* nous semblent être autant d'indices convergents attestant de l'inscription de Jérôme dans certaines des postures visées et requises par le travail et l'enseignement de la philosophie, dont l'expérience semble lui avoir été bénéfique, même si elle n'aura vraisemblablement guère de prolongement.

Loïc : la philosophie pour chercher ce qu'on ne penserait pas

Loïc a tout juste dix-neuf ans quand il obtient son baccalauréat professionnel dans la spécialité Industries graphiques, préparation de la forme imprimante. Il est un des élèves que nous avons rencontrés qui se montre le plus favorable à l'enseignement de philosophie qui lui a été dispensé durant l'année de Terminale (*c'est vrai que c'est bien la philo ; je trouve que c'est une bonne expérience quand même*, dit-il), et il est décrit par son professeur comme l'un de ses élèves les plus curieux, les plus attentifs, s'efforçant de participer au cours, quoique étant d'un naturel réservé. Loïc est entré en BEP, puis en baccalauréat professionnel, après avoir effectué un parcours sans problème ni redoublement dans un collège privé, orientation qu'il dit ne pas regretter au cours de l'entretien qu'il nous a accordé en fin d'année scolaire.

Il parle de la philosophie comme étant *un peu une matière à part*, permettant *de ne pas avoir des idées fixes*, d'*avoir une ouverture d'esprit*, au moyen de laquelle *on cherche un peu à changer sa pensée*, on travaille à *chercher plus loin en soi*, à *chercher ce qu'on ne penserait pas*. Durant l'entretien, il évoque certaines des notions étudiées en cours, sans pour autant les développer, mais aussi la nécessité et l'intérêt d'interroger ses propres modes de pensée, et il semble reconnaître la fonction (et la difficulté) du travail d'écriture pour ce faire : (Comment tu vois l'écriture en philosophie ?) *C'est assez dur de dire ce qu'on pense. C'est pas facile d'exprimer vraiment ce qu'on pense. Parce qu'il faut essayer en même temps de se contredire, de ne pas rester sur une pensée fixe. La philosophie, je pense que c'est surtout ça, quoi, pas rester sur des bases, chercher justement pourquoi on pense ça, et après essayer de dire "ah ben oui, peut-être qu'en fait non"*. Il est également l'un des rares élèves parmi ceux que nous avons rencontrés à dire son intérêt pour la pensée des auteurs (*chercher par l'écrit ce que peut ressentir un auteur et la façon dont il l'a écrit, savoir ce qu'il pense, ses questions personnelles, sa philosophie à lui, quoi*), même si ses propos oscillent entre l'idée selon laquelle chacun pourrait avoir *sa propre philosophie* et celle selon laquelle la rupture nécessaire avec l'opinion première (ou ses façons habituelles de voir) aurait pour objet de mettre au jour une vérité pré-existante et intangible, à la différence des opinions et points de vue, nécessairement variables et liés à chaque personnalité.

Sa présence régulière en cours, jusqu'à la fin de l'année, et sa bonne volonté à l'égard du travail écrit demandé par le professeur de philosophie ont permis que nous disposions de

quatre copies rédigées par Loïc, à partir des différents “sujets“ proposés par les membres du GFR : une copie sur le travail, une sur l’art, et deux copies sur le texte d’Aristote concernant les rapports entre justice et amitié, l’enseignant ayant proposé aux rares élèves présents en fin d’année le même sujet que celui qui leur avait été soumis en début d’année. Ces quatre copies ne sont pas sans qualités, d’écriture et de réflexion, mais elle montrent que Loïc a encore bien du mal à mettre en œuvre dans son travail d’écriture ce qu’il dit être requis par la réflexion philosophique. Assez longues (en moyenne deux pages manuscrites), très peu fautives quant à la syntaxe ou à l’orthographe, rédigées pour l’essentiel à la troisième personne (sauf quand les questions posées appelaient une réponse en première personne) ces quatre copies ne sont pas très différentes de celles que l’on obtient d’élèves de séries technologiques, voire de certains élèves de séries générales. Elles ont toutes les quatre la forme de réponses successives (mais pas toujours indépendantes) aux questions que comportent les sujets concernés ; il est difficile de savoir quelle aurait été la forme des écrits produits par Loïc si les sujets proposés avaient été différents, mais il n’est pas interdit de penser que le travail d’écriture et de réflexion mené par celui-ci a été contraint et limité par la formulation des sujets. S’il s’efforce formellement de répondre aux questions, Loïc s’affranchit néanmoins de celles-ci, voire de l’extrait de texte soumis à sa réflexion, pour développer, ou plutôt pour affirmer, les thématiques doxiques qui lui tiennent à cœur. Ainsi la thèse de l’extrait de texte d’Aristote sur les rapports entre justice et amitié est-elle, dans chacune des deux copies qui sont censées en traiter, comprise mais vite oubliée, au profit de propos doxiques condamnant l’injustice et affirmant la nécessité, posée comme allant de soi, du respect d’autrui et de « la notion de famille ». Loïc écrit explicitement qu’il ne s’agit pas, sous la plume d’Aristote, de la Justice en tant qu’institution ; néanmoins, il oscille, d’une copie ou d’une réponse à l’autre (ses deux copies successives sur le même sujet n’attestant pas de progrès, ni même de différence notable) entre le registre principal doxique évoqué ci-dessus et le registre du factuel, quand il s’agit de trouver des arguments opposables à la thèse d’Aristote : *La justice n’est pas liée avec l’amitié. On peut être ami avec quelqu’un sans être juste avec lui, on peut profiter de lui pour commettre des actes mauvais, se servir de lui alors qu’il a confiance en nous, et là on se demande mais existe-t-elle cette justice ?* Quant à sa copie sur le travail, dans la deuxième partie où il affirme la nécessité du travail pour « se réaliser en tant qu’être humain », il y abandonne bien vite le travail comme objet de réflexion propre, au profit de la nécessité de gagner un salaire et d’avoir un but dans la vie, de s’insérer dans la société. Ce n’est qu’à la fin de la copie, et sans que rien de ce qui précède n’introduise de telles considérations, qu’il affirme, sans autres développements ni commentaires, que « le travail donne à l’être humain les possibilités d’apprendre, d’analyser, d’évoluer et de

s'épanouir dans la vie ». Thématiques qu'il reprend durant l'entretien, après avoir été invité à relire la copie qu'il avait rédigée quelques mois auparavant : *Il y a plusieurs raisons* (pour que l'homme travaille). *Ben déjà, c'est avoir un but dans la vie, avoir de quoi survivre, et surtout l'épanouissement dans le travail, apprendre de nouvelles choses, de nouvelles expériences (...) pour prouver de quoi on est capable ; Travailler pour moi, c'est apprendre.* Propos sur le travail, qu'il met explicitement en relation avec son expérience de formation professionnelle, avec les stages qu'il a pu effectuer dans diverses entreprises, dont il parle en termes positifs, et avec une vision optimiste de l'évolution du métier. S'il semble avoir du mal à mettre en œuvre, dans son travail écrit, la posture qu'il dit requise par la réflexion philosophique, Loïc semble néanmoins accepter comme source et occasion de réflexion que les extraits de textes étudiés ou évoqués en cours, ou que les propos de son professeur de philosophie développent des thèses contre-intuitives par rapport à son opinion ou son expérience premières. Tel est le cas concernant l'extrait de texte d'Aristote sur lequel il a rédigé deux copies ; ou encore, et ce contrairement à nombre de ses camarades, concernant le commentaire en classe d'un texte de Nietzsche dans lequel celui-ci trouve quelque vertu à la guerre : *Parce que moi, je pensais que la guerre... la guerre il devrait pas y en avoir. Et en fait, justement, elle* (le professeur) *cherchait à nous pousser : est-ce que c'est pas justement un moyen de se libérer ? (...) Est-ce que ça n'a pas un côté positif justement la guerre ?* Propos dans lesquels on peut entendre la confirmation de l'intérêt qu'il éprouve pour, selon ses propres termes, chercher à changer sa pensée, chercher ce qu'il ne penserait pas a priori, et du début d'expérience en ce sens qu'a été pour lui le cours de philosophie.

Émilie : un rapport ambivalent au cours de philosophie

Émilie, vingt ans, est dans la même classe que Loïc. Elle obtient son baccalauréat professionnel avec la mention Bien, et une moyenne de 14,2 sur 20. Fille unique d'une mère assistante maternelle et d'un père électricien, ayant tous les deux un CAP, elle a effectué deux années de Seconde d'enseignement général, alors même qu'elle aurait souhaité être orientée vers l'enseignement professionnel en fin de 3^{ème} (*J'ai été au collège, normalement. Après j'ai voulu faire une seconde en bac pro, tout de suite. Je n'ai pas été prise parce que je n'avais pas de projet précis. Ils m'ont mis d'office en sciences éco, et là ça m'a pas plu*). C'est au cours de sa deuxième année de Seconde qu'elle découvre, par une démarche volontaire, ce que sont les formations professionnelles en Industries graphiques : *je connaissais quelqu'un*

qui était là-dedans, et elle m'a montré un peu ce qu'elle faisait et j'ai vu que ça m'intéressait. Après j'ai passé une matinée... quand j'étais ici (dans l'établissement) en technologique (en fait, en Seconde générale), j'ai demandé à faire une matinée en professionnel pour voir ce que c'était vraiment. Et là, on m'a expliqué, et puis voilà, ça m'a plu et ça continue à me plaire. Elle dit être intéressée par toutes les composantes de sa formation (ce qu'attestent les notes qu'elle obtient en cours d'année et aux épreuves du baccalauréat), même si elle accorde une valeur plus grande aux disciplines et aux filières et diplômes professionnels : Je préférerais être en bac pro. Au moins, on a un projet, on sait ce qu'on fait. Parce que le bac général, c'est bien gentil, mais il faut forcément faire des études derrière (...). Avoir des connaissances un peu sur tout, et puis finalement rien savoir faire vraiment de ses mains, moi je préfère être en professionnel et avoir un bon métier. À propos de ses stages en entreprise, elle dit avoir voulu éprouver et faire bien plus que ce qui lui était demandé, pour ainsi appréhender l'ensemble du procès de fabrication : J'étais dans une petite entreprise où j'ai fait de la PAO, j'ai été un peu justement jusqu'à l'impression, voir un peu comment ça se passait derrière. Sans inquiétude sur l'avenir du métier pour lequel elle se forme (je pense qu'il y a de l'avenir, parce qu'il y aura toujours des journaux, y aura toujours de l'édition), elle en parle en des termes qui vont bien au-delà du seul registre technique : ça rejoint un peu l'art, justement, c'est essayer de faire passer quelque chose à travers un dessin, un logo. Oui, c'est ça, c'est une intention de faire comprendre quelque chose, de mettre en valeur quelque chose. Ça rejoint l'art, c'est traduire ce qu'on veut montrer en fait, et donner une touche personnelle.

À la différence de la tonalité de ses propos sur les autres composantes de sa formation et sur le métier qu'elle se prépare à exercer dès l'obtention de son diplôme, celle des propos qu'elle nous tient concernant l'enseignement de la philosophie est plus ambivalente, ce qui converge avec ce qu'a pu nous en dire son professeur qui la décrit comme peu intéressée et ne participant au cours que si elle est sollicitée. D'une part, Émilie nous dit avoir peu *accroché* au cours de philosophie (*parce que réfléchir comme ça, chercher des liaisons avec des trucs qui n'en ont pas... pour moi, c'est un peu dur*), et se dépeint en cours, sinon comme passive, du moins comme écoutant et prenant des notes, mais sans participer. D'autre part, elle se dit favorable à la poursuite de l'expérimentation de l'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel ; après avoir précisé *Nécessaire* (de faire de la philosophie) ? *J'irais pas jusque-là. Utile mais pas nécessaire*, elle nous répond qu'elle présenterait la philosophie à un élève qui n'en a jamais fait, en lui disant *que c'est intéressant quand même, parce que ça apporte des choses qu'on n'a pas forcément sans commencer la philosophie*. Elle nous dit même avoir tenté de faire lire l'un des textes étudiés en cours de philosophie à ses parents, qui n'ont pu le

comprendre parce qu'ils n'avaient pas, comme Émilie, appris à comprendre, propos qui, à tout le moins, ne sont pas révélateurs d'un rejet de la philosophie : (mes parents) *je leur ai parlé de la philosophie, je leur ai fait lire un texte, et pour eux, c'était un peu du chinois. Enfin, pour moi, c'était pareil quand on m'a mis un texte de philo sous les yeux, je me suis dit d'accord... Mais bon maintenant que j'en sais un peu plus, j'arrive à comprendre. Donc là j'ai appris à comprendre un texte de philo et à le retenir. Ça s'apprend, tout s'apprend.* Propos contrastés et ambivalents donc, qui semblent pouvoir s'expliquer, d'une part par les différences d'intérêt que présentent les notions et thématiques abordées en cours aux yeux d'Émilie (*J'ai préféré ces thèmes là, l'art, la peinture [plutôt que le travail] parce que je suis plus proche de l'art que du travail. C'est un thème qui me plaît plus, qui me touchait plus*), d'autre part, par ce que perçoit Émilie des exigences ou de la nature de la philosophie au travers des modes de faire de son professeur. Ainsi Émilie a-t-elle tendance à percevoir l'exigence enseignante d'un usage précis et raisonné des mots comme abusivement normative : *la philo (par rapport au français), faut plus s'investir, plus réfléchir chaque mot, faut pas l'utiliser n'importe comment.* Surtout, alors qu'elle s'affirme favorable à la poursuite de l'enseignement de la philosophie en LP, et pense qu'il n'y faudrait rien changer, que *les thèmes, ils sont bien comme ça, ils sont variés et chacun trouve le thème auquel il accroche le plus*, elle nuance ensuite cette affirmation en s'interrogeant sur la manière d'enseigner, dont elle se demande si elle pourrait être différente en des termes qui laissent entendre que celle à laquelle elle a été confrontée ne lui a guère convenu : *Par contre, la façon d'enseigner, je sais pas trop comment on pourrait faire autrement. Si ça se trouve, ça se fait comme ça, dire trois mots et partir dans des idées..., ce après avoir dit, quelques instants plus tôt que la philosophie, c'est un truc qu'on arrive pas trop à cerner, c'est un peu évasif, ça part d'un mot et puis ça se diffuse dans des milliers de choses, c'est peut-être pour ça que j'accroche pas.* De façon plus générale, et alors même que ses propos oraux et ses productions écrites permettent, comme on va le voir, de constater qu'elle est à même de mobiliser des apports spécifiques du cours de philosophie, Émilie regrette qu'à la différence du cours de français et des modes de travail (oral ou écrit) qui y sont requis, le cours de philosophie et ses modes de travail soient *moins carrés* et qu'il n'y ait *pas de mode d'emploi*.

Émilie n'ayant pas rendu la copie demandée à propos du travail, nous ne disposons que de deux travaux écrits rédigés par elle, l'un concernant le texte d'Aristote sur les rapports entre justice et amitié, l'autre traitant de l'art, l'un et l'autre étant très peu fautifs sur les plans syntaxiques et orthographiques. Sa copie concernant le texte d'Aristote se présente sous la forme minimaliste de réponses aux cinq questions posées, mais ces réponses attestent une

bonne compréhension, tant du propos d'Aristote que des questions le concernant auxquelles il lui était demandé de répondre. Réduites à une phrase et donc à une proposition, ses réponses aux questions demandant de proposer idées et arguments allant dans le sens ou à l'encontre du propos d'Aristote sont tout à fait pertinentes. Elle résume ensuite les problèmes posés par cet extrait de texte en évoquant le fait que l'injustice faite à un ami, un proche, ne représente pas seulement une injustice, mais aussi une trahison, la rupture d'une relation de confiance, puis en opposant à cette interprétation, tout à fait pertinente, du propos d'Aristote, le principe selon lequel tous doivent être égaux devant la justice, la gravité des actes devant être considérée comme la même quelles qu'en soient les victimes, propos qu'elle commente ainsi après avoir relu sa copie au cours de l'entretien recueilli environ huit mois plus tard : *c'est plus important d'être juste envers ses amis, même si c'est pas normal. Mais on devrait être juste avec tout le monde.* Sa copie sur l'art se présente également sous forme de réponses aux questions posées (il est vraisemblable, compte tenu de ses compétences d'écriture, qu'Émilie, comme Loïc, soit au moins autant limitée qu'aidée par la formulation des sujets qui lui sont proposés), mais ces réponses sont plus longues (de six à douze lignes manuscrites). Émilie y mobilise, sur une notion dont elle nous dit qu'elle est celle qui l'a le plus intéressée durant l'année, des apports du cours de philosophie, concernant ce que peut être une démarche artistique. Ainsi, tout en ne se disant pas touchée par le travail de Duchamp accepte-t-elle que la démarche de celui-ci puisse avoir du sens et en donne-t-elle une interprétation pertinente : « On est habitué à voir une roue de vélo dans un garage et non dans un salon. Un artiste lui essaie justement de faire passer sa vision de la réalité, telle qu'il la voit vraiment ; l'objet est pur, nu de tout contexte habituel ». Propos repris et généralisé en réponse à la question suivante qui invitait à réfléchir à une citation de Matisse : « Je pense en effet que c'est l'artiste qui parvient le mieux à se détacher des contextes habituels des images de la vie quotidienne. Dans ses œuvres, il essaie la plupart du temps d'épurer les choses, de donner une autre approche des objets, des couleurs et des formes », Émilie insistant également, au cours de l'entretien, sur le fait, qu'elle apprécie positivement, que la signification d'une œuvre artistique ne se donne pas à voir directement : *l'artiste, justement, essaie de faire passer un message, enfin pas forcément direct, qui laisse les gens réfléchir et trouver eux-mêmes leur signification. J'ai trouvé ça intéressant, chacun peut trouver sa signification.* Il est ici manifeste qu'Émilie a faite sienne une conception de la démarche artistique comme ne pouvant se réduire au seul enjolivement du réel, mais comme contribuant à nous le faire voir autrement, conception dont elle doit sans doute pour une large part l'explicitation et la mise en mots au cours de philosophie, mais qui affleure également dans sa manière de concevoir le travail d'infographiste (cf. les propos cités ci-dessus). Plus

généralement, tant ses propos oraux que les deux travaux écrits dont nous disposons montrent qu'Émilie a construit et met en œuvre avec intérêt cette posture de dénaturalisation et de questionnement de l'expérience première du monde, que requiert et construit tout à la fois la réflexion philosophique, posture qu'elle relie explicitement avec un vif désir d'apprendre et de transmettre : *apprendre ? c'est acquérir des connaissances, par d'autres personnes qui ont appris avant nous, acquérir des connaissances dans tous les domaines qu'on peut rencontrer. (C'est important pour toi ?) Ben oui, si on n'apprend rien, on n'avancera pas. Il faut toujours connaître des nouvelles choses et les faire connaître à son tour (...). Ça se transmet. C'est apprendre aux autres ce qu'on a appris à notre tour. Plus on avance dans les générations, plus on apprend, donc c'est mieux encore.* Ce qui permet de penser qu'Émilie aurait sans doute tiré encore plus de profit du cours de philosophie si elle y avait été confrontée à des modes de faire pédagogiques qu'elle puisse mieux cerner et qui lui rendent plus explicite le *mode d'emploi* de la discipline et du cours dans lequel elle l'a découverte.

L'enseignement de la philosophie entre étrangeté, opacité et conflits d'habitus

Félicia : entre malentendus et conflits d'habitus

Félicia, dont nous avons déjà, dans notre chapitre 2, dépeint et interprété l'attitude à propos du cours sur l'art et le travail de l'artiste, en termes de conflit d'habitus, se présente en quelque sorte comme se situant dans un rapport à la philosophie inverse de celui d'Émilie. Bonne élève de Terminale Imprimerie, obtenant les félicitations à chacun des trois trimestres des deux années de Baccalauréat professionnel, reçue à l'examen final avec une moyenne de 11,3 sur 20, elle dit avoir apprécié l'enseignement de philosophie qui lui a été dispensé lors de l'année, alors même que tant ses propos que ses productions écrites laissent penser qu'elle ne s'en est guère approprié ni contenus, ni postures, voire qu'elle résiste fortement à une telle appropriation. Seconde d'une fratrie de trois enfants, dont le père est agent d'exploitation à la Compagnie des Eaux et la mère assistante maternelle, Félicia dit n'avoir jamais aimé l'école. Elle dit avoir dû redoubler sa classe de 3^{ème} alors qu'elle souhaitait déjà une orientation en BEP Industries graphiques, parce que son dossier aurait été égaré. Elle y a été admise l'année

suiuante, mais en Imprimerie alors qu'elle aurait souhaité faire de la PAO. Disant apprécier les mathématiques et la comptabilité (alors qu'elle dit ne pas aimer le français et qu'elle y obtient des notes plutôt médiocres), elle envisage de faire un BTS comptabilité après le bac professionnel. Elle valorise la filière professionnelle en des propos très proches de ceux que nous avons entendus dans la bouche d'Émilie (*au moins, quand on sort avec un bac pro, on a déjà un métier dans les mains, alors que quand on sort d'un bac général, il faut encore faire des études après. Alors qu'avec un bac pro, j'ai quand même un bac, mais je peux travailler, tout de suite. [...] Je trouve ça mieux qu'un bac général*), propos qui attestent un rapport à la scolarité propre aux milieux populaires, lequel se trouve très vraisemblablement renforcé par l'expérience scolaire de sa sœur aînée qui, après avoir obtenu un bac S, a abandonné les études en première année de pharmacie *parce qu'elle voulait travailler*, et travaille maintenant à un péage d'autoroute.

Durant l'entretien qu'elle nous a accordé, Félicia dit avoir apprécié, après un premier sentiment négatif, l'enseignement de la philosophie : *Avant qu'on en fasse, y a tout le monde qui disait "oh, philo, tout ça, ça doit être chiant" (...) Je pensais pas que ça m'aurait plu, et finalement j'aime bien, parce qu'on se remet toujours en question en fin de compte*. Jugement d'autant plus positif que, contrairement à ce que lui avaient laissé entendre sa sœur aînée ou d'autres élèves, le cours de philosophie, *ce n'est pas "prenez un papier et écrivez", faut pas écrire, faut parler*, et qu'elle semble n'en retenir et n'en apprécier que le débat, lequel n'est envisagé que comme permettant d'apprendre à se connaître : *on parle beaucoup, on débat et on apprend à se connaître en fin de compte, parce qu'on pense pas tous la même chose ; ça peut apprendre des choses, surtout au niveau de soi-même ; on apprend à se connaître. Moi j'ai découvert que j'étais égoïste en fait*. Une telle conception de la philosophie la conduit logiquement à ne retenir et n'apprécier que les thématiques qu'elle considère comme actuelles (y compris si celles-ci ne font pas partie des notions étudiées en cours, contrairement à ce dont elle croit se souvenir), au détriment, d'une part, de la pensée et des thèses des auteurs (invitée à dire ce qui, du cours de philosophie, l'a le plus intéressée, elle répond : *tout ce qui est en rapport avec la vie actuelle, quand on parle de sujets qui ont un rapport avec maintenant, avec tout ce qu'il y a autour de nous, ce qu'on pense nous, c'est intéressant. Mais des fois on parle de ce que untel, le philosophe untel a dit, et na na na, et pff... c'est un peu loin, c'est plus du tout pareil*) ; au détriment, d'autre part, du travail d'écriture pour lequel elle dit éprouver de grosses difficultés, tant en philosophie qu'en français : *c'est dur, j'arrive pas à écrire, j'arrive pas à mettre en forme ce que je pense. En français, j'arrive pas non plus. J'arrive pas à écrire ce que je veux dire, je sais pas comment tourner mes phrases, je trouve*

pas toujours les mots de ce que je veux dire. (...) J'aime pas écrire de toute façon. Les propos positifs que tient Félicia sur la philosophie oscillent dès lors entre une focalisation sur les seules personnes (la philosophie étant essentiellement considérée comme aidant à écouter et à comprendre les autres, et à se comprendre soi-même) et, quoique de manière moins affirmée, une conception normative de la philosophie comme correctrice, voire comme police, de la pensée : *On est obligé de réfléchir sur ce qu'on pense, parce que des fois, on réfléchit mal en fin de compte. (...) Parler, c'est plus efficace que d'écrire, pour arriver à quelque chose de juste, pour arriver à ce que ce qu'on pense, ce soit bien ce qu'on pense. Qu'on pense pas des mauvaises choses. (...) Parce que des fois, on pense quelque chose et après, tout ce qu'on pense, c'est pas bien, c'est pas ce qu'on devrait penser. Et en fin de compte ça* (la philosophie) *nous remet en question, et après on pense la bonne chose*, ces derniers propos ne semblant néanmoins pas correspondre à l'attitude qu'elle adopte en cours, à en juger par nos observations et par ce que nous en dit son professeur qui la dépeint comme « ayant un avis sur tout et refusant de penser autre chose que son opinion ».

De fait, tant ses propos oraux que ses productions écrites attestent que Félicia se situe très fréquemment dans un registre doxique permettant de formuler des propositions présentées comme allant de soi : *Etre bien dans sa tête, c'est le plus important ; il y a toujours une part d'égoïsme dans chaque personne.* La centration privilégiée sur la compréhension d'autrui et de soi-même de sa conception de la philosophie et de l'intérêt qu'elle dit éprouver pour celle-ci s'accompagne, comme c'est fréquemment le cas, d'une posture relativiste (« Chacun fait ce qu'il aime faire », écrit-elle à propos de l'art et de la différence entre l'artiste et le peintre du dimanche) ou encore d'un refus de prendre position (« Vivre de façon pleinement humaine sans travailler est-ce possible ? Peut-être ! Peut-être pas ! »). Nous disposons de trois travaux écrits rédigés par Félicia, sur chacun des trois sujets concernant la justice, le travail et l'art. En ce qui concerne le premier de ces sujets, elle a répondu très succinctement aux deux premières questions posées (sur cinq), en des termes manifestant qu'elle n'a guère compris le propos d'Aristote et/ou qu'elle ne s'y est guère intéressée (« L'idée dégagée du texte est : les choses choquantes que l'on peut faire dans la vie »). Sa copie à propos de l'art se présente également sous la forme de réponses succinctes aux quatre questions posées ; à la question lui demandant si elle approuverait les propos d'un visiteur disant qu'il ne voudrait pas dans son salon d'une œuvre de Duchamp, elle répond, non sur le registre attendu d'une réflexion qui porterait sur la démarche artistique de l'artiste (voire sur la sociologie de la réception des œuvres d'art), mais sur un registre doxique du droit ou de la morale : « Il n'a pas le droit de donner son avis sur les œuvres de Duchamp dans son salon, car il est dans un musée, et quand

on va dans un musée on n'imagine pas les œuvres chez soi ». Sa copie sur le travail, en réponse à un sujet formulé de manière différente des deux dont il vient d'être question, est plus fournie (deux pages manuscrites), mais n'est guère plus réflexive. Le travail n'y est considéré que du point de vue de ses conditions ou de ses conséquences extérieures, sans que Félicia n'en évoque jamais ni l'objet, ni la matérialité, ni la spécificité, que ce soit dans sa copie (bien résumée, sinon conclue, par la phrase finale : « Pour moi, le travail veut dire la liberté, l'indépendance et la rencontre avec d'autres personnes »), ou dans le commentaire oral qu'elle nous en livre quelques mois après l'avoir rédigée, pas plus d'ailleurs qu'elle ne parvient alors à dire quelque chose de la spécificité de la philosophie, réduite à la connaissance de soi ou d'autrui, et à son intérêt éventuel pour devenir meilleur en français. En revanche, tant l'entretien recueilli auprès de Félicia que son attitude en cours, telle que nous avons pu l'observer dans la séquence commentée dans le chapitre 2 où elle évoque son expérience de travail saisonnier à un péage d'autoroute pour refuser d'envisager que l'activité de l'artiste puisse être considérée comme un travail, ou telle que nous l'a dépeinte son professeur, attestent qu'elle résiste très fortement à prendre en considération des propos, thèses ou opinions, qui vont à l'encontre de son opinion ou de son expérience premières, qui se révèlent contre-intuitifs par rapport à celles-ci, et ce sans doute plus particulièrement concernant des thématiques telles que le travail dont les enjeux ne sont pour elle pas seulement réflexifs et cognitifs, mais aussi, voire d'abord, sociaux. Ce qui permet de penser que son intérêt déclaré pour le cours de philosophie repose très vraisemblablement sur d'importants malentendus socio-cognitifs, qui ne relèvent pas seulement du travail intellectuel mais aussi de la résistance sociale, et qui peuvent donner lieu à la manifestation d'importants conflits d'habitus tels que celui que nous avons commenté dans notre chapitre 2, malentendus que la faible importance accordée au travail écrit dans l'expérience de l'enseignement philosophique qui a été la sienne en cette année de Terminale professionnelle n'a pas permis de dissiper.

Jean-Pierre : entre univers doxique et valeurs morales

Jean-Pierre a presque vingt-deux ans quand il obtient son baccalauréat professionnel Maintenance en matériel audio-visuel ; il est le meilleur élève de sa classe dans les disciplines professionnelles ; très apprécié par les employeurs qui l'ont accueilli durant ses périodes de stage, il s'est vu proposer plusieurs offres d'embauche pour l'année suivante. Fils d'un père

employé de banque et d'une mère employée dans une maison de champagne, il s'est réorienté vers l'enseignement professionnel (BEP Électronique) après deux redoublements au collège et un échec en classe de Seconde : *j'ai redoublé ma quatrième, j'ai redoublé ma troisième, après je suis parti en seconde générale, et pareil, j'avais pas la moyenne, donc je suis venu en BEP. (...) Je ne travaillais pas assez, parce que mes parents ils ont divorcé alors ça a été une période un peu plus dure, et je travaillais pas quoi.* Contrairement au désir de ses parents, il veut arrêter ses études après l'obtention de son diplôme, et souhaite *rester dans l'audio-visuel, bien qu'ayant quelques doutes sur l'évolution de la profession : dans dix ans, y aura plus rien à réparer, ou des petites bricoles, mais ça sera plus du dépannage comme aujourd'hui. (...) Déjà là, je vois chez But, ils ont pas le droit d'ouvrir les écrans plats, ils sont obligés de les renvoyer à l'usine. Donc dans dix ans, si y a plus que ça, ben nous on fera plus rien.* Pour autant, ces doutes ne participent pas d'un rapport pessimiste ou défaitiste au métier, et tant les appréciations de ses stages en entreprise que la manière dont il nous en parle durant l'entretien attestent qu'il y a fait preuve d'initiative personnelle, et qu'il s'y est efforcé de découvrir et d'acquérir des compétences dépassant ce qui était attendu de lui. Ces qualités professionnelles s'accompagnent d'une certaine dévalorisation de la théorie et des disciplines d'enseignement général, telles que la physique par exemple : *y a plein de calculs, c'est plein de théorie (...). Pour ceux qui poursuivent les études plus tard, ingénieur, tout ça, je pense que ça leur servira pour faire des calculs de n'importe quoi, mais pour dépanner une télé, un magnétoscope, y a pas besoin de physique. Il faut avoir un minimum de bases, pour la culture générale, mais sinon, c'est pas ça qui nous aidera à réparer la télé.*

Pour autant, il ne parle ni du français ni de la philosophie en termes négatifs, mais il ne peut nous en dire que des choses très générales, sans être à même d'évoquer ni contenus, ni notions : (la philosophie), *ça permet d'avoir de la réflexion (...). Faut dire ce qu'on pense et puis voilà. Je pense que si, la philo, ça serait un bon atout. On a fait des sujets comme... je me rappelle plus de trop... ça fait un moment que j'y ai pas été, en philo. Je sais plus ce qu'il y avait mais je sais que c'est réfléchi, c'est pas n'importe quoi. Je sais qu'il faut être bien cadré, bien raisonné pour pouvoir répondre à certaines questions.* Ces propos qui témoignent plus d'une posture d'acceptation de ce qui est perçu comme légitimité culturelle (d'autant plus forte qu'elle se manifeste dans le cadre d'un entretien centré sur l'expérience qu'ont les élèves de l'enseignement de la philosophie) que d'un réel travail d'appropriation et d'élaboration, se redoublent de l'usage de métaphores organicistes qui ne peuvent rien dire de la nature du travail requis ou effectué par Jean-Pierre en philosophie, voire qui montrent que celui-ci n'en a guère entrevu la spécificité, ni la nécessité : *faut être vraiment concentré, faut pas divaguer.*

C'est vrai que la philo c'est important parce que ça fait travailler le cerveau, ça développe les neurones, et c'est vrai que ça fait une bonne réflexion quand même. (...) Ça travaille bien le cerveau, surtout sur le truc de la réflexion, c'est un engrenage en fait. En conséquence, il ne peut évoquer le travail d'écriture, que celui-ci se situe en français ou en philosophie, qu'en des termes très généraux (il faut plus de réflexion en philosophie qu'en français, pour rédiger une dissertation qu'une rédaction, dit-il sans être à même de mieux préciser la différence entre ces deux types d'écrits scolaires) ou très formalistes, en évoquant la nécessité d'utiliser des connecteurs logiques, tels qu'*en effet* pour *organiser tout ça : ça c'est des trucs de troisième, qu'on m'a rabâchés, rabâchés, donc maintenant on les a bien acquis et ça reste.* Pour autant, les trois copies qu'il a rendues à son professeur de philosophie sont loin d'attester une réelle maîtrise de l'usage des connecteurs logiques qui sont une fois sur deux utilisés de manière non pertinente (ainsi la première phrase de sa copie sur le thème du travail débute-t-elle par *en effet*, tandis qu'on relève dans ses différentes copies des occurrences du terme *cependant* qui n'introduisent aucune opposition ou restriction par rapport à ce qui précède).

La copie de Jean-Pierre concernant l'extrait du texte d'Aristote se présente sous la forme de réponses, pour la plupart très brèves et inscrites dans le très court espace graphique disponible entre les questions sur la feuille distribuée par le professeur. Ces réponses montrent que Jean-Pierre n'a guère compris, voire guère porté attention au texte proposé à sa réflexion, dont il résume l'idée principale ainsi : « que la justice et l'amitié sont en commun, c'est à dire que si on a des amis, cela n'empêche pas qu'il y aura énormément de lois à respecter », mais aussi qu'il oublie bien vite texte et consignes qui deviennent dès lors prétexte à l'expression d'une doxa juvénile exprimée sous forme de slogans. Ainsi, alors qu'on lui demande quelles idées il pourrait proposer pour développer le propos d'Aristote, répond-il : « Amitié + copain + copine = parent = TTE LA POPULATION = RESPECT » (en lettres majuscules). Quant à sa réponse, plus longue sans doute en grande partie parce que l'espace graphique disponible était plus long, à la question « Quels problèmes pose le texte sur la notion de justice ? », elle est rédigée ainsi : « La justice est un fait très complexe et mal faite. Vous allez tuer quelqu'un dans la rue ce qui vaut à dérober 4 voitures dans la rue. Je trouve cela pas du tout normal. Un dealer et un violeur sont "égaux" au point de vue de la justice alors que le violeur est 100 fois plus dangereux (*mot souligné sept fois*) qu'un violeur (*ici, Jean-Pierre voulait écrire un dealer, ce qu'il confirme durant l'entretien après avoir relu sa copie*). ESSAYER DE REMÉDIER À CETTE JUSTICE QUI N'EST PAS UNE LOI (*là encore en lettres majuscules*) », propos pas toujours très compréhensibles dont il ressort que Jean-Pierre réduit le concept de justice à l'institution judiciaire et prend prétexte de la question posée pour exprimer son opinion,

donnée comme disant le vrai de cette institution, sur le caractère à ses yeux insatisfaisant de celle-ci. Sa copie sur l'art se présente également sous forme de réponses aux quatre questions posées, lesquelles sont traitées indépendamment les unes des autres. Jean-Pierre ne s'y situe aucunement sur le registre attendu d'une réflexion sur ce que peut être une démarche artistique et ses réponses oscillent entre des propos convenus, là encore présentés sur le mode de l'évidence (« L'artiste réfléchit, pense, applique un don qu'il a connu tout le temps » ; « l'artiste a ce courage [évoqué par la citation de Matisse] car un tableau est produit avec beaucoup de passion, d'amour, de réflexion, d'imagination, énormément de temps, voire des années, mais cependant un regard d'autrui sur ce tableau sera de quelques minutes »), et quelques tentatives – maladroites – de mobiliser, hors de tout questionnement et de toute argumentation, ce qu'il a retenu du cours sur l'art (« La beauté n'a rien à voir dans ce que l'artiste produit, il reproduit ce qu'il évoque, applique un métier où la pensée est très réfléchie, très productive »), tentatives dans lesquelles on peut déceler cette posture de légitimisme culturel que nous avons évoquée ci-dessus.

Sa copie sur le thème du travail est plus longue et plus travaillée, ce qui est sans doute lié, comme Jean-Pierre nous le dit lui-même durant l'entretien, au fait que la formulation du sujet soit plus aidante, et incite plus à réfléchir par écrit plutôt qu'à répondre à des questions, tout en donnant des éléments pour ce faire. Elle est organisée explicitement en trois parties, la première évoquant successivement différentes contraintes liées au travail (lassitude, horaires, stress) plutôt que le travail comme contrainte), la deuxième et la troisième évoquant, de façon très redondante d'une partie à l'autre, différentes raisons (ne pas devenir fainéant, avoir « une raison sociale ou familiale », gagner de l'argent) pour lesquelles « le travail est un atout important pour l'homme ». Pour autant, sa réflexion sur le travail ne parvient guère à aller au-delà de sa situation de jeune en fin de formation (« Le travail est un gros changement dans la vie. Grâce au travail, nous pouvons rentrer dans la vie active »), d'opinions exprimées sans argumentation et sans rapport avec ce qui les précède ou les suit (« ce que je trouve dommage, c'est qu'il y ait autant d'écarts pour les classes sociales ») ou de propos doxiques, de nouveau présentés sur le mode de la vérité et de l'allant de soi (« En ce qui concerne les chômeurs, beaucoup n'ont pas la motivation du travail et pensent gagner leur vie sans rien faire. ILS SE TROMPENT TOTALEMENT » ; « ce qui est malheureux, c'est les personnes qui n'ont pas envie de travailler et qui se répercutent sur le marché noir [dealer] »).

Alors que cette condamnation morale des chômeurs, supposés ne pas réellement vouloir travailler sera réitérée avec force par Jean-Pierre durant l'entretien, celle du dealer, présente dans deux des trois copies rédigées par lui, n'y a pas la même force d'indignation

morale. On se souvient que, dans son écrit sur la justice, Jean-Pierre s'indignait qu'un violeur et un dealer puissent être, comme il le croit, condamnés de la même manière par l'institution judiciaire. Indignation qu'il réitère au cours de l'entretien, en procédant de nouveau à une comparaison qui ne prend pas en considération les conséquences de l'acte au-delà de son caractère immédiat, délictuel ou violent : *Le dealer, il va être tout de même confronté à la loi, mais il va pas faire de mal à quelqu'un personnellement. (...) Le dealer, il est pas violent alors que le violeur, il va quand même faire du mal. Le dealer, il a pas le droit de le faire et il va le faire quand même, mais ça va pas engendrer beaucoup de causes si ce n'est qu'il va quand même aller en prison, mais le violeur, il va quand même faire du mal à certaines personnes, qui n'ont rien demandé en plus.* Et lorsque l'enquêteur lui fera remarquer qu'au-delà de la seule transaction immédiate, le dealer peut contribuer à créer ou renforcer un état de dépendance et de détérioration physique et mentale chez ses clients, Jean-Pierre se contentera d'ajouter *j'y avais pas pensé.* On voit là combien se renforcent les valeurs morales liées à un mode de socialisation et à une expérience juvénile propres, et à un certain rapport "premier", peu secondarisé, à l'expérience du monde social, en un agencement qui n'a pas fait obstacle à sa réussite dans la formation professionnelle qu'il a menée à bien, mais qui a sans doute grandement contribué à ce que sa rencontre avec le cours de philosophie relève, pour l'essentiel, du rendez-vous raté.

Antony : la philosophie, une activité bizarre, pour gens bizarres ?

Plus jeune que Jean-Pierre (19,5 ans), Antony est élève de la même classe, où il a été admis après un BEP Électronique et une scolarité en collège qu'il présente comme médiocre : *j'ai toujours été à la limite.* Deuxième d'une fratrie de trois enfants issue d'un père ouvrier en fonderie et d'une mère en foyer, il appartient à une famille et à un milieu manifestement peu familiers de l'univers scolaire et de ses implicites. Peu confiant envers ses résultats (*je sais même pas si je vais avoir mon bac*), il ne réussit que de justesse à obtenir son baccalauréat professionnel, avec une moyenne de 10,01 malgré une note très faible (01) en mathématiques. Incertain quant à son avenir immédiat (*je sais pas, peut-être travailler... Je verrai bien ce que je peux faire [après le bac]. Soit j'irai en CFA pour avoir des mentions complémentaires ou alors j'irai chercher un emploi à l'ANPE. Toujours dans le même domaine. Ou alors si je trouve pas, j'irai faire ramasseur d'ordures ou un truc dans ce genre là, un travail, quoi*), il se dit néanmoins pressé de pouvoir travailler, tant par souci d'assurer ainsi son indépendance

par rapport à ses parents que par lassitude à l'égard de la scolarité : *Il faut que je travaille. Je commence à en avoir un peu marre de l'école. C'est pas que c'est répétitif mais... Toujours en train de travailler et pour rien, quoi. En fin d'année on n'a rien. Enfin si, on a peut-être un bac ou un BEP mais on n'a pas... on n'est pas gratifié d'argent ou de nature.*

Même lorsqu'ils sont positifs (*c'est bien, pour l'ouverture, ça aide, surtout les personnes qui disent trop rien parce que là, si elles disent quelque chose de bien alors là tout le monde les écoute*), ses propos concernant la philosophie et l'expérience qu'il a faite de son enseignement demeurent très généraux, et centrés essentiellement sur les personnes et le registre "psychologique", attestant qu'il est resté pour une large part étranger à la démarche de réflexion attendue, malgré ses efforts et sa participation en classe, dont son professeur nous dit qu'ils étaient le plus souvent en fort décalage par rapport aux questions traitées en cours. Deux thématiques dominent ainsi ses propos sur son expérience de la philosophie et les deux travaux écrits dont nous disposons, la thématique de la psychologisation, de l'anecdotalisation et de la centration sur les personnes ou les faits, et celle de l'étrangeté sociale et culturelle. Ainsi l'intérêt manifesté par Antony pour la philosophie réduit-il celle-ci au désir ou à l'espoir de comprendre *ce que les gens pensent au fond d'eux-mêmes de toutes les choses*, et quelles sont ou seraient leurs réactions (*On essaie de transposer ce qu'on lit sur les personnes qu'on voit, comment elles réagiraient*). Et le problème des rapports entre justice et amitié qu'évoque l'extrait de texte d'Aristote est retraduit en termes de méchanceté (« l'homme a pour nature d'être plus méchant avec les personnes que l'on connaît pas ») par Antony, lequel ne parvient à se situer que sur le registre de l'illustration anecdotique ou du contre-exemple quand on lui demande de proposer idées ou arguments permettant de développer le propos d'Aristote (« on ouvrira la porte à sa mère plutôt qu'à une personne quelconque ») ou de s'y opposer (« les personnes qui font du bénévolat. Ils ne connaissent pas les personnes qu'ils servent »), sans que la contradiction implicite dans le choix du contre-exemple ne soit thématisée ni ressaisie. Encore plus importante néanmoins est la thématique de l'étrangeté, laquelle n'est pour autant pas synonyme de refus chez Antony. En témoignent tout d'abord les exemples que donne celui-ci pour illustrer ce qu'il a retenu ou ce qui l'a frappé du cours de philosophie : *on regarde un crayon et il faut essayer de le regarder comme si c'était plus un crayon ; et si on met la chaise sur l'armoire, et bien ça devient une œuvre d'art, parce qu'elle est pas dans son état naturel, elle sert pas à ça (...)* *J'aurais jamais eu l'idée de mettre une chaise sur une armoire pour voir qu'est-ce que c'est une œuvre d'art.* En témoignent également l'impossibilité qu'Antony attribue à ses parents et à ses proches d'entrer dans une telle démarche (*La notion de stylo, je sais pas si ils arriveraient à la comprendre. Je pense que ça*

leur passerait carrément au-dessus de la tête. Mon père, il est très simple. Pour lui, un stylo c'est un stylo. Ma mère, elle essaierait de comprendre, mais elle arriverait pas à voir que c'est autre chose qu'un stylo), et les mots qu'il utilise pour dépeindre l'un des rares élèves dont il dit qu'il y parviendrait (*Ch. Ouais, il arriverait à voir. Ch. il est... c'est pas qu'il est bizarre, mais il s'arrête, il regarde souvent sous toutes les choses, il s'arrête sur les choses, il regarde souvent tout, tout, tout*). Il est permis de penser, à la lecture de ces propos que, malgré ses efforts en classe et sa bonne volonté scolaire et culturelle, l'activité et la posture requises et sollicitées par le cours de philosophie, activité et posture jugées quelque peu "bizarres", destinées à des gens "bizarres" et à coup sûr très différents de lui et de ses proches, demeurent opaques et étrangères à Antony.

Nous disposons de deux "copies" rédigées par celui-ci, l'une sur le texte d'Aristote, et l'autre sur le travail. La première, dont nous avons déjà dit la tonalité très moralisante et la centration sur l'anecdote et le factuel, se présente, comme c'est le cas pour nombre d'élèves, sous la forme de réponses très succinctes aux questions posées, inscrites dans l'espace graphique intermédiaire disponible entre chaque question sur la feuille distribuée par l'enseignant. La seconde fait à peine une page manuscrite ; elle est manifestement rédigée "au fil de la plume", sans réel enchaînement argumentatif, ni discursif, au fur et à mesure qu'une idée lui vient en tête et témoigne d'une maîtrise quelque peu approximative de la syntaxe. Contrairement à nombre de ses camarades, Antony n'y recopie pas la consigne mais fait de réels efforts pour reformuler le questionnement que lui évoque celle-ci en exposant différentes attitudes possibles face au travail, sans s'y attarder pour autant. De même, s'il liste les différents types de contraintes pouvant peser sur le travail (fatigue, ennui, caractère répétitif), s'il évoque l'éducation des enfants comme pouvant contribuer à faire que, plus tard, ceux-ci ne détestent pas le travail, s'il fait même un effort pour tenter de définir les termes du sujet (« se réaliser en tant qu'être humain, c'est de pouvoir se déployer dans sa vie sociale et affective »), il ne le fait que sous la forme d'affirmations isolées, données comme évidente (« la condition – *pour se réaliser dans le travail* – est que le travail soit complexe mais pas répétitif et que l'on se sente bien. On ne peut pas vivre sans travailler »), et dont il ne se ressaisit pas pour penser au-delà d'elles, pour développer les contradictions qu'il évoque au début de son texte entre les différentes postures à l'égard du travail. D'où une "conclusion" peu originale, qui ne conclue rien, et qu'il aurait pu écrire indépendamment de tout ce qui la précède : « Il y a le travail que l'on déteste et le travail que l'on apprécie ». Invité durant l'entretien à relire chacune de ces deux copies, et à commenter ce qu'il y a écrit, Antony ne peut guère que redire les mêmes choses en des termes peu différents, sans manifestement

penser que cela puisse valoir la peine de faire un quelconque effort pour réinterroger le travail fourni quelques mois auparavant.

L'enseignement de la philosophie : une ouverture qui ne peut guère qu'être entrevue

Joseph : un début de réflexivité qui ne peut se traduire à l'écrit

Joseph est lui aussi élève de Terminale maintenant en matériel audio-visuel, classe dont il est un des élèves les plus âgés (22 ans en fin d'année). Né au Sénégal, il y a accompli sa scolarité primaire, avant que d'entrer au collège dans une ville des Ardennes. En fin de 3^{ème} il dit avoir *préféré aller en LP que de poursuivre les études en lycée général* ; il y obtient *avec mention* un CAP Connectique contrôle, puis une Mention complémentaire Installateur conseil en maintenance audiovisuelle, suite auxquels il entre en baccalauréat professionnel à Reims. Troisième enfant d'une nombreuse fratrie, fils d'un père ouvrier non qualifié dans l'industrie automobile et d'une mère au foyer, Joseph nous dit envisager de faire une formation en CFA après son baccalauréat professionnel. Il échouera néanmoins à l'examen, avec une moyenne générale inférieure à 07/20, n'obtenant une note supérieure à 10 qu'en économie-gestion, EPS et éducation artistique. Ne désirant pas redoubler, il dit alors à son professeur de philosophie qu'il veut devenir boulanger. Son professeur le dépeint comme curieux et participant au cours, mais comme faible dans toutes les matières et maîtrisant mal l'écriture.

Cette maîtrise peu assurée de l'écriture, tant sur le plan du graphisme que sur celui de la rédaction, apparaît dans les deux copies de Joseph dont nous disposons, portant sur le texte d'Aristote et sur le travail. Le graphisme de ces deux copies est manifestement heurté et malhabile. Elles sont émaillées d'assez nombreux oublis de mots et erreurs d'orthographe ou de syntaxe, qui ne l'empêchent néanmoins pas d'affirmer (sinon d'argumenter) ce qu'il veut dire, voire de donner à voir une certaine compréhension des questions posées ou de l'extrait de texte d'Aristote. La copie portant sur celui-ci se présente, comme pour la plupart des élèves dont il est ici question, sous la forme de réponses séparées aux questions posées, que Joseph n'a toutefois pas rédigées sur la feuille distribuée par le professeur, mais sur une feuille à part, ce qui lui permet d'utiliser un espace graphique plus important pour répondre à certaines de ces questions. S'il répond de manière expéditive à la question lui demandant de dégager l'idée principale du texte, réduisant la thèse d'Aristote à la seule thématique de la justice (« L'idée

principale de ce texte est la justice »), les réponses suivantes montrent un effort non seulement pour justifier que, contrairement à ce qu'il comprend du propos d'Aristote, « on ne peut pas dire que la vie d'un père est plus importante que la vie d'un étranger » et que « la justice doit être appliquée pareil pour tout le monde », mais aussi pour tenter de comprendre quelles sont les raisons qui peuvent amener quelqu'un (par exemple Aristote) à penser le contraire (« on trouve que c'est plus choquant de frapper son père que frapper un étranger parce que c'est quelqu'un qu'on doit respecter »). Sa copie sur le travail, organisée classiquement en deux parties, ne témoigne pas des mêmes efforts ; Joseph n'y fait guère que lister les contraintes liées au travail (fatigue, moindre disponibilité pour les loisirs ou la vie de famille), puis les raisons qui rendent celui-ci nécessaire à ses yeux, raisons qui ne sont pas seulement d'ordre économique (« le travail n'est pas seulement fait pour gagner de l'argent. C'est aussi pour se sentir utile, pour se faire des amis, découvrir le monde, faire des découvertes »). Les seuls traits quelque peu originaux de cette copie sont l'évocation des responsabilités liées au travail, et la conclusion, formulée de façon peu ordinaire, de la seconde partie : « Donc on peut dire que le travail est l'ami des vivants ».

Au vu de ces deux seuls écrits, nous n'aurions guère de raison de penser que Joseph se différencie des élèves dont nous venons de faire l'hypothèse qu'ils étaient demeurés pour une large part étrangers à la réflexion et à la démarche attendues d'eux en cours de philosophie. C'est en fait par ses propos oraux durant l'entretien que Joseph se différencie de ces élèves et, qu'il donne à voir une certaine posture réflexive et certains déplacements auxquels le cours de philosophie ne semble pas étranger. Si les propos que nous tient Joseph sur la philosophie en général sont plutôt convenus (*c'est très utile, et ça nous change pas mal, ça nous donne une autre vision du monde en fait*), il est un des rares à pouvoir donner un exemple explicite et pertinent de ce sur quoi et en quoi le cours de philosophie l'a amené à modifier sa manière de penser, en mobilisant des apports de ce cours pour commencer à percevoir que la différence entre hommes et animaux ne relève pas d'un degré plus ou moins élevé de conscience, mais de la capacité à transformer la nature, voire sa propre nature : *Je me souviens d'avoir écrit que ce qui nous différencie des animaux, c'est la conscience (il prend le temps de réfléchir). Les animaux sont parfois conscients mais ils ne sont pas aussi conscients que les hommes. Leur conscience est différente de celle de l'homme. (...) En fait, avant de faire cet exercice, je n'avais jamais vraiment pensé qu'est-ce qui pouvait nous différencier des animaux. Et en lisant le texte (texte distribué en cours), j'ai pu constater que les hommes ont la conscience plus développée. C'est pour ça qu'on a pas le même niveau que les animaux en fait, on arrive à développer la nature, à changer (notre) situation naturelle.* De même, alors que sa réflexion

sur le travail est plus riche à l'oral qu'à l'écrit, associant réalisation de soi et objectivation de son travail dans une œuvre, une fabrication, une trace, il dit ne pas se sentir à la hauteur pour répondre, sur le vif, sans réflexion préalable, durant l'entretien, à la question « Peut-on vivre de façon pleinement humaine sans travailler ? », donnant ainsi à voir qu'il sait, au moins de façon inchoative, que le traitement d'un tel sujet ne saurait se réduire à une réponse rapide à la question lapidaire sous laquelle il se donne à voir. De même encore, Joseph peut-il évoquer avec un début de réflexivité les situations et les contextes dans lesquels il n'a pu engager le travail de réflexion demandé, ou dans lesquelles il a choisi de ne pas s'engager : *on a fait un texte avec lequel j'étais pas trop d'accord en fait. C'était sur le rapport entre le droit et la force. (...) Quelque part, si on fait les lois, c'est pour que les faibles aient le même niveau que les plus forts. Dans le texte c'était marqué que si on est fort, on a pas besoin de la loi, on a qu'à appliquer la force pour subvenir à nos besoins. Et j'étais bloqué, il y avait une grande confusion* (il semble que Joseph veuille dire *un grand écart*, ou *un grand désaccord*) *entre ce que moi je pense et ce qui est dit dans le texte. Donc là, j'ai pas pu travailler, en fait ; on a eu un débat au foyer avec la prof de philo, c'était sur la tolérance. Le débat, je l'ai pas terminé, je suis parti après* (Joseph veut dire *avant*). *Il y a eu une question qui a été posée et j'étais pas d'accord avec la réponse, alors j'ai préféré partir. Parce que les réponses étaient tellement incorrectes à mes yeux que j'ai pas pu rester. La question était « est-ce qu'on peut tolérer quelqu'un qu'on ne connaît pas ? » Et la plupart des gens ont répondu qu'on ne peut pas tolérer quelqu'un qu'on ne connaît pas. Et moi, c'était pas mon idée. Moi je dirais que si on connaît pas la personne, on peut la tolérer quand même. La tolérance n'est pas liée obligatoirement à la connaissance de la personne. On peut (aussi) bien tolérer quelqu'un qu'on connaît que quelqu'un qu'on connaît pas.* On notera que, dans ces propos, Joseph ne fait pas que décrire et commenter les situations où il n'a pas pu ou voulu poursuivre le débat ou la réflexion entamée parce qu'il était en désaccord avec certaines des thèses en discussion, mais qu'il se saisit de ces exemples pour produire des jugements (sur la loi, sur la tolérance) qu'il ne réduit pas, ni ne ramène à sa seule expérience, qu'il formule de façon impersonnelle, voire secondarisée. Sans doute la maturité liée à son âge plus avancé que celui de la plupart de ses pairs n'y est-elle pas pour rien, mais on peut également, au vu des propos que nous avons commentés précédemment, faire l'hypothèse selon laquelle le cours de philosophie dont il a fait l'expérience a contribué à accroître et à alimenter ses capacités de réflexion, processus qui ne s'observe cependant guère dans ses travaux écrits, et qui s'y trouve sans doute contrarié par une maîtrise peu assurée de l'écriture.

Julien : la philosophie, espace de questionnement sans fin et de relativisme absolu

Julien est, lui aussi, sensiblement plus âgé que ses camarades, puisqu'il a un peu plus de 22 ans lorsqu'il obtient son baccalauréat professionnel Infographie avec la mention Bien et une moyenne de 14,36 sur 20. Alors que ses résultats au collège ne s'y prêtaient guère, il a, sur l'insistance de sa mère (*J'étais donc au collège et j'avais pas trop de bonnes notes en 3^{ème}. C'est surtout ma mère qui a insisté auprès du proviseur pour que j'aille en Seconde générale. Donc j'y suis allé et j'ai fait deux ans de Seconde. Mais ça me plaisait pas trop et j'ai fait une réorientation en BEP Industries graphiques*), fait deux années de Seconde d'enseignement général avant de se réorienter vers le BEP puis le baccalauréat professionnel dans lesquels il a réussi sans aucune difficulté. Second fils d'un père électricien du bâtiment retraité et d'une mère employée devenue déléguée syndicale, sa réussite scolaire est objet de fierté aux yeux de son père : *mon père, il est très fier, parce que lui, il n'en a pas fait autant. Et de savoir que son fils, il fait plus d'études que lui, ça le rassure, parce qu'il voulait pas que je fasse comme lui, il voulait pas que j'aie pas de diplôme et que j'aie un boulot qui me plairait pas. Parce que lui, ça lui a pas plu ce qu'il faisait. Pendant 40 ans, il a eu un travail qui lui plaisait pas du tout. Il faisait ça pour gagner un salaire, et c'est tout.* Tel ne sera vraisemblablement pas le cas pour Julien qui se dit fort intéressé par les stages qu'il a effectués durant sa formation et par les métiers auxquels celle-ci l'a préparé, métiers dont il parle comme *profession d'avenir*, et qui pense, au moment de l'entretien, poursuivre en BTS, voire au-delà, et espère pouvoir ainsi devenir infographiste *dans les jeux vidéo*. Son professeur de philosophie le décrit comme participant au cours et écoutant assidûment et de manière critique, voire provocatrice, comme « ne voulant pas qu'on le confonde avec un bon élève ». Cette attitude parfois provocatrice se manifeste, comme nous le verrons, dans une de ses copies, sans pour autant qu'il refuse de s'y prêter au jeu de ce qu'il perçoit du travail attendu. Elle contraste en revanche avec son attitude durant l'entretien, au cours duquel il se montre très soucieux de faire bonne figure aux yeux de l'enquêteur et de lui fournir les réponses que celui-ci est censé attendre (au point de reprendre parfois certaines de ses formulations et de s'excuser à plusieurs reprises de ne pas trouver les bons mots, voire de *dire n'importe quoi*), pour conclure en réaffirmant son souci et son inquiétude en ces termes : *j'espère que j'ai donné les bonnes réponses*.

Nous disposons de deux copies écrites par Julien, l'une sur le texte d'Aristote, l'autre sur l'art, l'une et l'autre étant correctement rédigées et peu fautives sur les plans syntaxique et

orthographique, l'une et l'autre se présentant sous forme de réponses séparées aux questions que comportait la consigne de travail, et mêlant des registres très hétérogènes comme on va le voir. C'est dans la première que Julien se livre aux petites provocations évoquées ci-dessus, en écrivant « Aristote pense que l'on est juste avec des amis et de la famille et qu'il est plus difficile de l'être avec des inconnus, ce qui n'apprend rien, on le savait déjà avant qu'il écrive ce texte », ou encore « Je trouve ce texte inutile car il n'apprend rien, il parle de notions que l'on a tous en tête, l'auteur a bêtement usé de l'encre pour rien, c'est dommage », formules par lesquelles il dit sans doute sa réticence à l'égard de la philosophie qu'il découvre en tout début d'année, mais aussi sa forte tendance à déthéoriser les thèses ou les questions soumises à sa réflexion, en les retraduisant sur un registre factuel, tendance récurrente dans ses copies comme dans ses propos oraux. Pour autant, cette attitude provocatrice n'empêche pas Julien d'accepter de se prêter au jeu qu'il pense attendu de lui en s'efforçant de penser à partir (dans les deux sens du terme) du texte d'Aristote, quoique sans beaucoup d'égards pour les questions qui lui sont posées sur cet extrait. Cette première copie, de même que la seconde, mêlent, d'une réponse à l'autre, ce qui relève de trois logiques différentes. Premièrement, une logique d'affirmations doxiques données comme allant de soi quoique reposant parfois sur des mises en relation peu compréhensibles : « La justice doit être réciproque. On ne sera pas juste avec quelqu'un qui nous le rend pas en retour » ; « L'impartialité nous éviterait bien des problèmes, il y aurait peut-être moins de gens seuls, on s'intéresserait alors à tout le monde » ; « Le moindre respect qu'on doit à des artistes est d'apprécier ce qu'ils font à leur juste valeur ». Deuxièmement, une logique, que nous venons d'évoquer, de rabattement du registre théorique sur le registre factuel ou expérientiel : « On a moins de remords à être injuste avec nos proches quand ils l'ont été avec nous. Par exemple un père qui n'est jamais content, qui est toujours en train de crier après les gens qu'il aime, moi je n'aurai aucun remords à être injuste avec lui » ; « Oui je pense qu'il a raison (*le visiteur qui affirme, devant une œuvre de Duchamp, qu'il n'en voudrait pas dans son salon*) et d'ailleurs je crois qu'aucune œuvre d'artiste ne doit finir dans un salon car en sortant une œuvre de son contexte on risque de l'enlaidir, ce qui est la pire des choses » ; de même, interrogé durant l'entretien sur ce qu'est pour lui apprendre, Julien répond sur les raisons qu'il peut avoir d'apprendre ou de ne pas apprendre tel ou tel contenu. Enfin, une logique de tentatives de travail de pensée, voire de mobilisation de certaines notions et de certains apports du cours. Ainsi Julien mobilise-t-il la notion d'émotion pour définir la différence entre l'artiste et le peintre du dimanche : « Un artiste est un individu capable de nous faire ressentir des émotions de ses œuvres. Capable de faire monter la passion et toutes sortes d'émotions. Un peintre du dimanche peut certes bien

peindre mais n'aura jamais la possibilité d'émouvoir les gens ». De même, mobilise-t-il, à propos de l'extrait de texte d'Aristote, la notion d'impartialité, ou encore, de façon certes maladroite et non exempte d'affirmations doxiques, mais dans ce qui semble être néanmoins un réel travail d'exploration prenant prétexte de cet extrait, les notions de culpabilité et de spécificité humaine, dans un début de réflexion qui, après s'être fortement éloigné et du texte et des questions y afférentes, tente d'y revenir dans le rétablissement final : « On a tous des barrières qui ont été fixées soit par l'éducation soit parce qu'elles étaient déjà là à notre naissance. On ne peut pas être injuste envers ses proches sans avoir des remords, c'est spécifique à l'être humain. Les animaux ne réagissent pas pareil, un homme qui meurt de faim ne mangera pas son propre frère alors qu'un animal pensera avant tout à sa survie et n'hésitera pas une seule seconde. La culpabilité est un sentiment humain, et je pense qu'aux termes justice et amitié, on peut y ajouter culpabilité. C'est ça la barrière qui nous empêche d'être mauvais et peut-être aussi nous donne bonne conscience. Mais elle est moins présente quand il s'agit d'inconnus ».

Pouvant accepter de se prêter, quoique pour un court instant, à un travail de réflexion écrite, Julien semble néanmoins éprouver pas mal de difficultés à percevoir ce qui est attendu de lui en cours de philosophie, et à accepter de se décentrer tant de ses opinions premières que de sa conception de la philosophie et de ce qu'il pense devoir être le rôle de ceux qui ont en charge de l'enseigner. Favorable à l'enseignement de la philosophie en LP (*il faut continuer à l'enseigner en bac pro, de faire que ce soit accessible à tous*), il la situe *entre* les disciplines d'enseignement général qui, selon lui, servent essentiellement pour l'examen et l'obtention du diplôme, et les disciplines d'enseignement professionnel qui, elles, sont utiles bien après la sortie du système éducatif. Mais cet intérêt qu'il affirme durant l'entretien pour la philosophie réduit celle-ci à l'apprentissage de la tolérance et du respect de l'opinion d'autrui (*la philo, c'est vraiment, on se met vraiment à la place de toutes sortes de gens, ça apporte une certaine compréhension de l'autre ; on apprend à être plus tolérant aussi quand on a fait de la philo... Pour moi, par exemple, je juge moins les gens, j'ai beaucoup moins de jugements négatifs envers les gens qu'avant*), ou au déploiement d'un espace de questionnement sans repères et sans fin, dont Julien ne peut parler que de façon très générale et déspecifiée : *Je pensais pas qu'il y avait autant de réflexion, sur les sujets... sur les sujets... On se pose vraiment des questions sur le pourquoi du comment des choses. Des fois, on s'intéresse vraiment à des trucs que l'on fait tous les jours, qu'on a même pas conscience qu'on les fait. Ne disposant guère de règles pour s'orienter dans cet espace de questionnement, Julien est logiquement porté à ne le considérer que comme espace d'affrontements d'avis et d'opinions, dont il n'est*

pas de raison de penser que les uns vaudraient plus que les autres, le cours de philosophie devant dès lors être simple espace de débat, où puissent s'affirmer toutes les opinions, sans que le professeur soit fondé à imposer la sienne : *La philo, pour moi, c'est une ouverture d'esprit. Et je trouve que des fois, ben elle (le professeur) a quand même cherché à nous imposer des idées. Je vais prendre un exemple, un truc sur les animaux... Elle nous a dit que les animaux ne pouvaient pas penser, ne pouvaient pas réfléchir, qu'ils étaient pas doués de facultés intellectuelles (...)* Et y a des élèves dans la classe qui pensaient qu'on pouvait pas savoir, qu'on était pas à leur place et qu'on pouvait pas juger. Et si ça se trouvait, ils pouvaient penser et faire des choix. Et direct, tout ceux qui disaient ça, ben elle a voulu leur imposer à tout prix que les animaux ne pouvaient pas penser, ne pouvaient pas réfléchir. Alors que normalement, je sais pas, moi je pense que son rôle, ça aurait été plus de nous écouter et de prendre en compte notre avis que d'essayer de nous imposer autre chose. La négation du caractère asymétrique du rapport pédagogique s'accompagne ici d'une déthéorisation des contenus du cours de philosophie qui n'affecte pas seulement les propos et le rôle du professeur concerné mais tout autant les thèses et les résultats de recherche produits par les philosophes ou les scientifiques : *Et c'est pour ça que des fois, sur certains points, on a l'impression qu'on ne prend pas assez en compte nos idées, et qu'on se base sur ce que disent d'autres philosophes, sur ce que les scientifiques ont dit. Et on cherche à imposer à tout prix ça : c'est des autres qui l'ont dit et les autres ils ont raison, alors que pas forcément. (...)* Mais on a le droit de penser le contraire. Enfin, pour moi, les bases de la philosophie, ça repose sur ça (...). De toute façon, tout le monde a raison sur n'importe quoi. Je veux dire, chacun, de toute façon, dans ce qu'il dit, chacun a raison. Et après, c'est à nous d'interpréter les choses, quoi. On a tous une manière à nous d'interpréter, et on sera jamais d'accord sur rien. Une telle dissolution des différences entre connaissances, thèses, concepts et opinions, une telle réduction non seulement de la philosophie mais de tout travail de pensée ou de connaissance à un espace de tolérance où règnerait le relativisme le plus absolu, ne peuvent évidemment permettre à Julien de se déprendre des évidences dont est faite son expérience première ou celle qu'il attribue à ses proches. Aussi le voit-on reproduire l'attitude qu'il reproche à son professeur, en étant dans l'impossibilité de pouvoir examiner et prendre en considération une réflexion aussi contre-intuitive par rapport à son expérience sociale que celle où Nietzsche trouve quelque vertu à la guerre. Rappelons ici les propos de Julien que nous avons déjà cités dans notre chapitre 2 : *Quand on a parlé de la guerre, ça ne m'a pas intéressé du tout. Enfin si, ça m'a intéressé mais ça m'a pas plu du tout. Parce que je comprenais pas que des philosophes pouvaient penser que la guerre ça pouvait apporter*

quelque chose à une société. Y a un philosophe qui a dit ça, Nietzsche ou un truc comme ça. Il a dit que la société, elle pouvait pas évoluer si il y avait pas de guerres. (...) Je comprends pas qu'un philosophe puisse penser des horreurs pareilles. Parce que moi, j'ai des grands-parents qui ont connu la guerre, les horreurs de la guerre. Et je comprends pas qu'après, un philosophe, qui d'ailleurs, je sais même pas s'il a fait la guerre lui-même, puisse dire "la guerre c'est bien parce que c'est le seul moyen de faire évoluer la société". Ça, je comprends pas ! Ces propos, comme ceux que nous avons cités et commentés précédemment attestent que, si Julien a sans doute pu se saisir parfois de tel ou tel moment de travail, oral ou écrit, pour "se faire penser" à partir du cours de philosophie et de certains de ses apports, un tel mouvement n'a pu se produire que de manière très fugace, et à condition de ne pas ou guère entamer ni même interroger l'univers doxique, les modes de pensée et les habitus qui étaient les siens avant sa rencontre avec l'enseignement de la philosophie.

Gilles et Fabien : la philosophie, ça nous a un peu cultivés

Préparant l'un et l'autre, avec succès, un baccalauréat professionnel Maintenance des véhicules automobiles, Gilles et Fabien sont deux élèves dont l'expérience de l'enseignement de la philosophie semblent avoir été essentiellement de l'ordre de l'ouverture culturelle, sans doute pour une large part parce que leurs compétences de lecture et d'écriture sont moindres que ceux des élèves que nous venons d'évoquer (différences que l'on peut certainement lier aux différences d'exigences et de curriculums entre les spécialités professionnelles préparées), et dont l'intérêt pour la réflexion proposée, mais aussi la nature et la qualité du travail effectué à l'écrit, varie grandement d'une thématique à l'autre.

Redoublant sa classe de Terminale après un échec à l'examen, Gilles est très proche de son vingt-deuxième anniversaire lorsqu'il obtient, avec une moyenne de 11,5 sur 20, son bac professionnel. Son père est éducateur technique spécialisé dans un établissement pour adultes handicapés, sa mère n'ayant pas travaillé pour pouvoir élever ses quatre enfants. De même que sa sœur aînée et sa sœur jumelle, Gilles a effectué sa scolarité primaire dans une école Steiner, qu'il considère comme *moins intellectuelle que les écoles normales*. Difficultés et manque de travail au collège (*c'est ma sœur qui faisait mon boulot à ma place*) le conduisent en 4^{ème} et 3^{ème} technologiques, suite à quoi son intérêt déjà bien affirmé pour l'automobile et la mécanique l'amène à choisir un BEP dans cette spécialité. Il explique son redoublement et

son échec de l'année précédente par *l'ambiance déplorable* de la classe d'alors, et le climat peu propice au travail qui y régnait, propos corroboré par son professeur d'atelier. Il demeure assez critique à l'égard de ses pairs, camarades de classe ou du club de football dans lequel il joue (*c'est pareil, c'est pas là où j'aurai des discussions*) ; déplorant la *mauvaise ambiance* et la fréquence de propos agressifs, voire haineux, qui caractérise encore selon lui sa classe, il souhaiterait que le LP soit plus sélectif et sanctionne plus les comportements répréhensibles. D'après son professeur de philosophie, Gilles semble se retenir d'intervenir plus fréquemment qu'il ne le fait en cours, dans une classe où la pression sociale est forte et où il ne fait pas bon être un élève sérieux, particulièrement dans les disciplines d'enseignement général.

Non seulement Gilles *ne regrette pas du tout de faire de la mécanique* mais ses propos attestent un rapport à cette spécialité et au métier auquel il se prépare dominé par l'intérêt et la curiosité intellectuels et par le goût d'apprendre. Écoutons le : *Je suis curieux. C'est pour ça que j'ai fait de la mécanique, je veux savoir le fonctionnement d'un véhicule par exemple, comment ça fonctionne ; C'est vrai que l'électricité, l'électronique, c'est plus complexe (que la mécanique), il faut avoir une méthode, il faut savoir analyser, que la mécanique, y a une pièce, on la change, et point barre, y a rien de plus simple. Pour l'électricité, il faut avoir une certaine méthode de travail. Je trouve ça plus intéressant. C'est ça qui est bien dans ce métier là, je me dis quelque part je vais pas faire toujours pareil, je vais voir des pannes... et des pannes y en a, c'est inimaginable les pannes qu'il peut y avoir. Donc à chaque fois je vais apprendre quelque chose de nouveau.* Cette curiosité ne se limite pas chez Gilles au domaine professionnel, mais concerne également les rapports aux gens, l'actualité ou encore les échecs ou la musique (deux activités qu'il pratique et dont il se dit *passionné*). Il nous dit lire assez régulièrement un quotidien régional et un hebdomadaire spécialisé de football, ainsi que ce qu'il qualifie de *petits bouquins* ; il est, au moment où il nous accorde un entretien, en train de lire une biographie du groupe *La Mano Negra*, et se dit intéressé par les engagements et les idées politiques des membres de ce groupe, de même qu'il lui semble évident d'avoir voté à chaque fois qu'il en a eu la possibilité depuis qu'il est majeur.

Gilles est décrit par son professeur de philosophie comme étant le plus intéressé, le plus attentif et le plus assidu des élèves de sa classe. Et de fait, Gilles nous tient des propos très positifs non seulement sur son expérience de l'enseignement de la philosophie, mais aussi sur le principe même d'un tel enseignement en LP : *moi je trouve ça très important, c'est très bien, et puis ça nous valorise par rapport aux autres lycées qui font de la philo.* Ayant parlé de cet enseignement avec sa sœur jumelle qui a obtenu un bac ES, il n'en avait néanmoins qu'une idée très générale, placée sous le signe de la difficulté (*que c'était des choses difficiles,*

avec des questions difficiles, avec un langage très dur, un français très soutenu ; j'aurais cru qu'on aurait eu beaucoup plus de contrôles sur des questions difficiles), idée vite dissipée, d'une part par l'annonce que ni cet enseignement ni les travaux écrits qui y seraient demandés ne seraient notés durant l'année ni sanctionnés à l'examen, de l'autre par la *vision différente* et surtout la découverte de contenus ou de questions insoupçonnés qu'il lui a apportées. Parmi ces découvertes dont il parle avec un certain enthousiasme, Gilles cite la distinction entre signes indexical, iconique ou symbolique introduite, entre autres à partir des panneaux de circulation, durant un cours récent sur langage et communication, mais aussi le rapport entre langage et pensée (*que la façon dont on parle, c'est la façon de penser*), dont il dit qu'il n'y aurait *jamais pensé* sans le cours de philosophie. Mais c'est de l'art, ou plus exactement des *peintures*, qu'il parle avec le plus d'enthousiasme, en des termes relevant de la découverte culturelle plus que de la réflexion esthétique : *y a des choses qui m'ont fasciné, quoi, les peintures. Il nous a montré des tableaux et j'ai trouvé ça super. (...) Je sais plus lesquels, y en a eu beaucoup en fait. Je connaissais pas trop, donc c'est là où j'ai pu découvrir, j'ai trouvé ça très beau. Si t'as regardé un tableau, y avait plein de choses qui communiquaient en fait. Je me serais pas rendu compte en allant le voir dans un musée, ce qu'il arrivait à ressortir sur sa peinture, ça voulait dire plein de choses en fait.* Enthousiasme qui le conduit à attribuer sa découverte des grottes et des poteries de Lascaux (*c'est quelque chose que je ne connaissais pas, et c'est très beau*) au cours de philosophie, alors même que, aux dires de son professeur, il n'en a pas été question durant ce cours.

Ces propos de Gilles et le rapport très positif au cours de philosophie qui les sous-tend, semblent néanmoins se limiter pour une large part à ce qui est de l'ordre de la découverte et de l'ouverture culturelles (ce qui est bien évidemment loin d'être négligeable pour des élèves comme Gilles, que ni leur socialisation familiale, ni leur expérience scolaire antérieure n'ont familiarisés avec le patrimoine artistique). Cette hypothèse nous semble être corroborée par le fait que, alors même que Gilles nous dit avoir été beaucoup moins intéressé par le cours sur le travail, thématique à laquelle il se pense déjà familiarisé, sa copie sur l'art (de même que celle sur l'extrait de texte d'Aristote) est nettement plus éloignée d'une écriture et d'une réflexion philosophiques que celle qu'il a rédigée sur le travail. Sa copie sur l'art se présente en effet sous la forme de réponses très succinctes et, pour deux d'entre elles, bien peu compréhensibles, à trois des quatre questions posées, qui ne mobilisent pratiquement aucun des apports du cours et réduisent la différence entre l'artiste et le peintre du dimanche, unis par la même passion, à la seule différence de qualité d'interprétation, sensible dans « les couleurs obtenues et surtout les détails effectués ». Quant à sa copie sur l'extrait de texte

d'Aristote, rédigée en tout début d'année, elle se situe tout entière sur le registre de l'affirmation doxique, réduisant dans une très large part, et de façon récurrente dans trois des quatre réponses, la notion de justice à la thématique du respect, donnée comme allant de soi : « L'idée principale est l'importance et la prise de conscience du respect (*souligné dans la copie*) par rapport à notre entourage, famille, amis ». Sa copie sur le travail, en revanche, est plus longue et plus développée, même si elle se présente plus comme succession de propositions que comme texte régi par un enchaînement discursif maîtrisé. Elle est organisée explicitement en trois parties, la première consacrée aux contraintes du travail (efforts physiques et intellectuels, caractère plus ou moins plaisant, horaires et soumission « aux patrons »), la seconde au travail comme possibilité de réalisation de soi, et la troisième présentant ce qui semble être la position personnelle de Gilles. Malgré quelques contradictions, manifestement dues à une écriture « au fil de la plume », Gilles tente d'y donner une définition de ce que peut être la réalisation de soi, et y prend en considération le travail pour lui-même, comme effectuation d'une activité, non réductible au salaire que l'on en tire ou aux conditions dans lesquelles on l'effectue : « Se réaliser, c'est la satisfaction de soi-même après avoir fourni un travail qui tout d'abord nous plaît » ; « Nous ne pouvons pas vivre (de façon) pleinement humaine sans travailler car celui qui ne travaille pas ne reçoit rien. Par exemple celui qui a accompli un effort dans son travail va pouvoir avoir une quantité de satisfaction et, s'il se réalise dans ce qu'il effectue, il parviendra à vivre pleinement, c'est-à-dire à avoir du bonheur. Et celui-ci peut se vivre mais ne s'explique pas. C'est un moment, une durée, un temps de joie contrairement à celui qui ne travaille pas (qui n')aura rien ». Où l'on voit que, malgré une écriture assez problématique (nous avons corrigé l'orthographe et la syntaxe et rétabli les mots manquants), Gilles semble sans doute plus à même de réfléchir par écrit sur une thématique qui correspond pour lui à une expérience familière et appréciée (cf. les propos évoqués ci-dessus à propos de son expérience professionnelle et du métier auquel il se prépare) que sur une thématique qui est encore pour lui objet de découverte et, selon ses propres termes, de fascination. Sans doute aurait-il fallu que sa rencontre avec l'enseignement de la philosophie dure plus longtemps, et qu'il ait été, non seulement durant cet enseignement mais aussi durant son cursus antérieur, mieux familiarisé avec l'usage du langage, du langage écrit tout particulièrement, pour élaborer et non seulement pour dire sa pensée, pour que cette rencontre aille au-delà des effets, déjà tout à fait importants, d'ouverture culturelle qu'elle a produits chez lui.

Plus jeune que Gilles d'une année, Fabien a obtenu son baccalauréat professionnel avec la mention Bien, une moyenne générale de 14,5 et une moyenne supérieure à 16 aux épreuves professionnelles. Fils d'un mécanicien et d'une infirmière, il dit avoir toujours fait de la mécanique (*je fais ça depuis tout le temps*), au point de ne pouvoir dire ce qui l'aurait intéressé s'il avait dû faire autre chose. À l'issue du collège, il a fait une année de Seconde technologique, option Productique, qu'il décrit comme *pitoyable*: *ça a pas du tout marché. Je voulais faire mécanique automobile. Mais je me faisais une heure ou deux de mécanique par semaine, le reste c'était du général et un petit peu de productique en plus. (...) Ça a été le délire, c'était pitoyable, ça m'intéressait pas du tout. D'où une réorientation en BEP, puis en baccalauréat professionnel Mécanique automobile. Il nous dit n'avoir jamais été intéressé par l'école et y travailler le moins possible : j'aime pas trop l'école ; moins j'en fais, mieux je me porte. Dès que j'arrive chez moi, je pose mon sac et on en parle plus. Je me contente du minimum. Dévalorisant les disciplines d'enseignement général (*je trouve ça pas concret ; je vois pas en quoi ça va me servir*) au profit de l'enseignement et de la pratique professionnels, il privilégie nettement les apprentissages "sur le tas" durant les stages en garage au détriment des enseignements professionnels du LP : *On apprend beaucoup plus en stage. Ici (au LP), en fait c'est théorique. On nous apprend à réparer des voitures qui sont pas vraiment en panne, alors qu'au garage on apprend vraiment à réparer directement. Interrogé sur les évolutions techniques dans l'automobile, il évoque le fait qu'elles rendent le métier moins sale, moins fatigant et exigeant de réfléchir plus pour détecter les pannes. Dans l'entretien réalisé environ six semaines avant l'examen, il nous dit être en pourparlers avec Peugeot pour entrer en formation pour être technicien de la marque ; nous apprendrons quelques mois plus tard, par son professeur de philosophie, que Fabien n'a pas donné suite à ces démarches et qu'il a trouvé un emploi chez un concessionnaire d'une autre grande marque.**

L'entretien que nous a accordé Fabien n'a pas été facile à réaliser. S'il s'y est prêté de bonne grâce, il s'y est également montré peu disposé (et sans doute peu habitué) à adopter une posture réflexive sur son parcours scolaire, présenté sous le signe de l'évidence ou à accepter de relire de manière critique les copies de philosophie qu'il avait rédigées durant l'année, sur lesquelles il ne jette qu'un regard rapide, expliquant soit qu'il réécrirait sans doute la même chose, soit, concernant sa copie – bâclée – sur le travail, qu'il ne s'était guère prêté au jeu. Les propos qu'il nous tient sur son expérience de l'enseignement de la philosophie relèvent certes d'une appréciation positive de cet enseignement, mais témoignent d'une relativement faible compréhension de ses enjeux, réduits à ce que Fabien décrit comme un cadre et des exigences moins contraignants que les autres enseignements disciplinaires : *au départ, je m'attendais à*

un truc chiant. Pour moi, la philo, ça allait être des études de textes, des trucs de fous, incompréhensibles. Je me faisais une idée plutôt péjorative. C'est pas si terrible que ça en fait, des fois c'est intéressant, le fait qu'on puisse donner notre opinion sur certains trucs, travailler sur des choses sans être vraiment... enfin, y a pas d'enjeu, on est pas notés, rien, c'est juste comme ça, on est pas obligés de produire quelque chose à la fin. De tels propos sont évidemment indissociables du rapport à l'écrit de Fabien qui nous dit qu'il n'aime ni lire, ni écrire, qu'il ne goûte guère l'étude détaillée des textes, et qu'il a apprécié que le cours de philosophie ne procède pas, selon lui, de la sorte : *je m'attendais à ce qu'on prenne les textes mot pat mot, et tout. On le fait déjà en français, ça va bien. Mais en fait non, là (en philosophie), c'est plus dans l'idée que l'auteur a voulu donner ou des trucs comme ça.*

De fait, si Fabien est attentif au déroulement du cours, particulièrement quand il y est question de l'art, sans pour autant y intervenir, il nous dit très franchement ne jamais relire les quelques bribes de notes qu'il lui arrive d'y prendre, ni les textes qu'y distribue le professeur. De même a-t-il bâclé le travail écrit qu'il a rendu sur le thème du travail, se limitant à ne rédiger que trois lignes affirmant sur le mode de l'évidence que l'homme n'a pas le choix de ne pas travailler. Sa copie sur l'art, plus longue, et dans laquelle Fabien semble jouer le jeu de la réponse aux questions posées, ne paraît guère plus proche de la réflexion attendue, malgré une certaine hétérogénéité. Fabien y fournit certes plus d'efforts sur une thématique qu'il dit l'avoir intéressé, il tente de prendre en considération la citation de Matisse sur le courage de l'artiste. Mais il n'y mobilise aucun des apports du cours sur l'art, et l'ensemble de son propos demeure soutenu par une posture relativiste (« Le jeune cadre n'apprécie pas l'œuvre de Duchamp. Une autre personne aimerait peut-être avoir cela dans son salon ») que renforce la réduction qu'il opère de la valeur du travail artistique à la seule valeur marchande des œuvres (« quelqu'un qui n'aime pas les tableaux pense certainement que mettre des grosses sommes d'argent dans une peinture est futile alors qu'il serait prêt à payer cher pour autre chose, à l'inverse de quelqu'un qui aime la peinture [et] serait prêt à acquérir un tableau à tout prix »). On notera qu'alors que Fabien nous dit avec force ne pas aimer écrire, il peut néanmoins faire preuve de compétences de rédaction notables. Celles-ci sont encore plus manifestes dans sa copie portant sur le texte d'Aristote dans laquelle il fait la preuve de sa bonne compréhension du propos de celui-ci en le reformulant avec ses propres mots plutôt qu'en les empruntant au texte, comme le font bon nombre de ses camarades : « Aristote affirme que l'obligation d'être juste envers des personnes est proportionnelle à la densité des liens que l'on entretient avec ces personnes. Plus les personnes seront proches, plus on devra être juste avec elles ». Il y fait également preuve d'une certaine capacité d'examen critique en se demandant si le principe de

justice affirmé par Aristote ne peut devenir cause d'injustice : « Selon Aristote, on doit être plus juste envers les personnes qui sont liées avec nous, mais si nous sommes plus justes envers certaines personnes, nous le serons forcément moins envers d'autres. Cela pourrait donc passer pour une injustice aux yeux de proches qui ne le seraient que par des liens d'amitié et non de famille ». Ces différences de travail, d'écriture et de réflexion, d'une copie à l'autre semblent, si l'on en croit Fabien mais aussi si on prend en considération le fait que la copie sur le texte d'Aristote a été rédigée en tout début d'année, dues à l'intérêt différent qu'il porte aux différentes thématiques en cause, bien plus qu'à la mobilisation du travail effectué et des contenus enseignés durant le cours de philosophie. Ceux-ci sont en revanche évoqués et considérés de manière laudative par Fabien durant l'entretien qu'il nous a accordés, mais pour l'essentiel sur le registre de l'échange de points de vue et, surtout, de la découverte et de l'ouverture culturelles. Fabien évoque ainsi, lui aussi, les découvertes qu'ont été pour lui les apports des cours sur la communication ou sur l'art : *c'est des trucs, je connaissais pas du tout. Je sais pas, j'étais vraiment pas au courant de rien du tout sur l'art*, pour résumer en ces termes ce qu'a été pour lui son expérience du cours de philosophie : *ça nous a un peu cultivés je dirais*. Jugement et apport certes tout à fait appréciables, mais que son rapport à l'étude et à l'écrit, et certainement la brièveté de cette expérience, ont sans doute contraints à demeurer à la lisière de l'ouverture d'un espace pour penser autrement qu'a pu être, pour certains de ses camarades, l'enseignement de la philosophie.

Pour conclure

Jean-Yves Rochex,
Équipe ESCOL – Université Paris VIII

Que conclure au terme du travail collectif qui a eu lieu dans le cadre du GFR ? Que nous ont appris les analyses des conduites, des propos et des productions écrites des élèves de Lycée professionnel auxquels a été dispensé un enseignement de philosophie, mais aussi les observations de cours et les échanges avec les collègues engagés dans cette expérience ou intéressés à la suivre ?

Redisons tout d'abord que notre travail n'a rien à voir avec ce que serait une enquête de satisfaction des différents protagonistes – et au premier chef des élèves – de l'expérience, ni avec ce qui serait une simple évaluation du travail des élèves au regard de normes scolaires pré-définies. De fait, le rapport des élèves aux activités qui leur ont été proposées en cours de philosophie, l'effectivité, la nature et la "qualité" du travail qu'ils ont pu fournir en réponse, ne sauraient se réduire à la seule appréciation – positive ou négative – qu'ils sont conduits à formuler concernant leur expérience de cet enseignement, et l'on a pu voir que les élèves les plus critiques à l'égard du cours de philosophie n'étaient pas nécessairement ceux qui avaient le moins tiré profit de cet enseignement (cf. *supra* le "portrait" d'Émilie) ; inversement, les élèves les plus laudatifs, voire les plus enthousiastes, pouvaient l'être pour des raisons qui relèvent d'importants malentendus quant à la nature du travail attendu, malentendus d'autant plus prégnants et durables que ces élèves se confrontent moins aux exigences de l'élaboration conceptuelle et langagière, orale et écrite, en n'envisageant le cours de philosophie que sous l'angle de la possibilité qui leur serait (enfin) donnée de pouvoir « dire ce qu'ils pensent » sur des thématiques à propos desquelles ils sont certes tout prêts à mobiliser leur expérience et leur opinion premières, mais fort peu disposés à les interroger et à les inquiéter.

De même, les différentes analyses qui précèdent nous montrent-elles qu'il n'existe pas de rapports de corrélation entre, d'une part, le fait d'obtenir de bons résultats dans les filières et disciplines professionnelles (ou même générales) et de réussir à l'examen, et, d'autre part, l'engagement dans le travail proposé par le cours de philosophie et les effets de déplacement, de distanciation et de secondarisation qui peuvent en résulter, et qu'il n'est donc pas possible d'inférer les seconds à partir des premiers. De même encore avons-nous pu montrer qu'il n'y avait aucun rapport de causalité entre compétences (ou incompétences) orthographiques et

syntaxiques, et possibilité (ou impossibilité) de faire usage du langage, oral ou écrit, au service d'une activité de pensée, de ressaisie de son expérience première et d'élaboration de son rapport au monde, à autrui et à soi-même.

Venant après d'autres travaux que nous-mêmes ou d'autres chercheurs avons conduits sur les pratiques d'écriture des élèves dans des tâches d'écriture réflexive longue (souvent de type dissertatif), les analyses qui précèdent montrent que les obstacles qu'y rencontrent les élèves (et plus particulièrement les élèves issus de milieux populaires qui sont l'essentiel de la population accueillie par les Lycées professionnels, par les élèves les moins familiarisés avec les réquisits de l'institution scolaire et des disciplines d'enseignement, ici la philosophie) ne relèvent pas seulement du registre cognitif ou conceptuel, d'apports didactiques et culturels, ni d'un traitement pouvant être confiné à des domaines techniques (techniques de réflexion ou d'argumentation) ou rhétoriques, mais d'agencements complexes où se mêlent des processus d'ordre cognitif, langagier, social et subjectif. Ces modes d'agencement tiennent certes des différents univers (connaissances et expériences scolaires et non-scolaires, apports du cours, textes proposés à la réflexion, apports des uns et des autres à la discussion argumentée, etc.) que les élèves peuvent mobiliser pour penser au-delà d'eux-mêmes et de leurs expériences et opinions premières (d'où l'intérêt et la nécessité, bien sûr, des apports, culturels, conceptuels et philosophiques, du cours et du professeur), mais aussi, et tout autant, des modalités, en particulier langagières, selon lesquelles les élèves tissent, "tricotent", travaillent, reconfigurent ou non, juxtaposent ou font dialoguer les différents univers qu'ils mobilisent pour écrire, pour dialoguer, pour penser.

Les situations de travail scolaire, et *a fortiori* le travail d'élaboration et d'écriture réflexives, exigent de ne pas seulement mobiliser les connaissances et expériences propres à ces différents univers pour elles-mêmes, mais de les ressaisir pour les constituer en objets d'étonnement, de questionnement, d'étude et de réflexion, de les considérer donc sur un registre nouveau, porteur de genericité, régi par une exigence et des normes spécifiques de validité, pour une large part émancipé du caractère particulier et conjoncturel de l'expérience première³⁰. Ils requièrent et (dans le meilleur des cas) permettent ce que nous avons appelé travail de reconfiguration, de secondarisation de l'expérience première, ordinaire, du monde,

³⁰. Cf. sur cette question, abordée selon des points de vue différents : Guy Vincent et al., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994 ; Samuel Johsua, *L'École entre crise et refondation*, Paris, La Dispute, 1999 ; Samuel Johsua et Bernard Lahire, « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n° 4, 1999, p. 15-28 ; Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in C. Moro et R. Rickenmann (eds), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, collection *Raisons éducatives*, p. 199-220.

de ses usages langagiers et discursifs, ce que tous les élèves ne sont pas également disposés ni préparés à faire, ni même à reconnaître que c'est à faire, tant par leur socialisation familiale que par leur expérience et leur cursus scolaires.

Ce travail de secondarisation est, nous l'avons dit, indissociablement cognitif et langagier. Mais il relève également de processus sociaux et subjectifs, liés à l'autorisation et à la légitimité que l'on s'accorde et que l'on se voit accorder, pour parler, penser, argumenter, pour avoir le souci des mots et des formes langagières, pour affirmer une thèse plutôt qu'une opinion, pour considérer ou interroger le point de vue d'autrui ; liés encore aux possibilités ou difficultés de négociation entre soi et soi, entre le sujet du travail d'étude et d'un usage secondarisé du langage, et le *moi-je* de l'expérience et de l'opinion premières. Processus sociaux et subjectifs susceptibles de donner lieu à des conflits de valeurs et d'habitus, à des ambivalences, dont l'élaboration et le dépassement sont d'autant plus difficiles qu'ils ne sont pas reconnus (dans les deux sens du terme) comme tels (cf. *supra* les "portraits" de Félicia, et, selon des agencements différents, d'Émilie et Antony).

Ces analyses conduisent à penser que, si les modes de travail proposés et obtenus des élèves durant le cours de philosophie ne sont pas sans effets pour réduire, entériner, ou même accroître les obstacles rencontrés par les élèves (et les enseignants), de tels obstacles relèvent également de processus d'acculturation, tant scolaire que non-scolaire, que les deux ou trois dizaines d'heures consacrées à l'enseignement de la philosophie ne sauraient suffire à inverser dans des filières ou pour des élèves dont les curricula et les formats de tâches reposent, pour une part certes variable, sur une logique, plus ou moins affirmée, d'évitement des situations d'écriture longue et/ou élaborative.

Dire cela ne signifie évidemment pas que l'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel ne puisse participer de l'ouverture d'un espace de possibles pour tout ou partie des élèves concernés, possibles en termes d'apprentissage, de travail de pensée ou d'ouverture culturelle, que nous avons tenté de mettre au jour dans les analyses et les différents "portraits" qui précèdent. Ces analyses et ces portraits nous ont permis de montrer qu'il peut y avoir, avec les élèves de Lycée professionnel comme avec les autres, de l'événement, de la ressaisie, du déplacement, de la distanciation, de la pensée et de l'élaboration possibles, dans et à partir du cours de philosophie. Ces déplacements et ces possibles peuvent relever de la découverte, voire d'un début de fréquentation d'univers de savoirs ou de pratiques peu familiers (univers des œuvres et de la production artistiques, par exemple, ou encore distinctions conceptuelles opérées par les sciences du langage) ; de la découverte et de l'expérience faite pour soi-même

de l'épaisseur du langage et de l'importance du souci des mots et des formes langagières, par lesquelles les élèves peuvent être amenés à reconnaître qu'il importe moins de dire ce que l'on pense que de penser ce que l'on dit (ou ce que dit autrui) ; de la construction d'un autre point de vue sur une connaissance ou un domaine de compétence professionnelle (le multiplexage, la création de vêtements) ou sociale (le rapport au travail), sur un sujet de débat socialement ou médiatiquement "vif" (le clonage, la bioéthique, les expériences de "mort imminente").

Les propos recueillis auprès des élèves, comme les quelques observations de cours que nous avons pu faire ou l'analyse des productions écrites, nous ont montré que l'expérience du cours de philosophie avait pu être, pour certains élèves, une occasion de découvrir ou de penser autre chose et autrement que ce qu'ils connaissaient et pensaient auparavant, de « chercher ce qu'on ne penserait pas », selon les termes utilisés par Loïc. Certes ces déplacements peuvent être fugaces ou inchoatifs, ou plus durables et producteurs d'effets, dans et hors la classe, dans et hors du cours de philosophie. Certes, ils sont souvent plus sensibles à l'oral qu'à l'écrit, les exigences dialogiques et socratiques portées par l'échange oral avec le professeur et avec les pairs, pouvant pour une part suppléer (mais aussi occulter, aux yeux des élèves mais aussi parfois aux yeux des enseignants) le manque de familiarité avec les exigences et les normes propres à l'écriture longue et/ou élaborative, voire l'évitement de celles-ci au cours du cursus antérieur des élèves. De même nous sont-ils apparus variables selon les thématiques abordées, et la plus ou moins grande probabilité d'investissement, voire d'envahissement, du travail de réflexion requis et de ses modalités pratiques par les enjeux sociaux, par les conflits d'habitus ou les ambivalences inter- et intra-subjectives qu'ils sont susceptibles de convoquer. D'où la question de la "bonne distance" à laquelle peuvent se situer (et être situées) les thématiques et notions étudiées, pour que les enjeux sociaux et subjectifs, plutôt que de parasiter le travail de pensée, de dialogue et d'écriture, autorisent au contraire les circulations, les reprises et les reconfigurations nécessaires des expériences et connaissances mobilisées, qui nous a conduits à penser, sur la base de nos observations, que la notion du langage se situe sans doute, pour les élèves de Lycée professionnel dont l'avenir se présente sous les auspices de l'incertitude et de la précarité, à une "meilleure distance" que la notion et la thématique du travail. Question d'autant plus épineuse néanmoins que sa configuration et les réponses que l'on peut tenter d'y apporter, peuvent être différentes d'un élève à l'autre, d'une filière à l'autre, ou encore selon que l'on a affaire à des classes et des filières majoritairement, voire essentiellement, féminines ou masculines.

Les échanges au sein du GFR, comme les travaux de recherche que nous-mêmes ou d'autres collègues avons pu conduire antérieurement³¹, nous conduisent à considérer que les questions, les observations et les analyses que nous avons pu formuler dans ce rapport ne sont guère spécifiques des classes de baccalauréat professionnel ou des élèves de LP, lesquels (classes et élèves) sont d'ailleurs fort divers et parfois très proches de leurs homologues de l'enseignement technologique. Les questions et difficultés soulevées par l'enseignement de la philosophie dans ces filières y sont sans doute plus vives, plus visibles, plus radicales, que dans d'autres filières, mais elles n'y sont pas d'une nature différente. Loin d'être spécifique, l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel semble plutôt, par une sorte d'« effet de loupe », rendre plus visibles (et donc moins facilement susceptibles de discours ou de postures de minoration, d'euphémisation ou de dénégation), les difficultés génériques que rencontre cet enseignement dans d'autres filières, en particulier lorsqu'il est dispensé à des élèves qui n'y sont guère disposés par leur socialisation antérieure, scolaire et non-scolaire. En d'autres termes, cette étude nous semble démontrer, une fois de plus, que les conditions de possibilité d'un enseignement de philosophie ne sont jamais données, mais qu'elles doivent être socialement et scolairement construites, dans et hors du cours de philosophie, pour les élèves de l'enseignement professionnel mais aussi pour les autres. Souhaitons qu'elle puisse apporter des éléments d'analyse et de réflexion utiles à une telle visée et au travail collectif sans lequel elle ne saurait se concrétiser.

Nous l'avons dit, si l'expérience ici étudiée de l'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel produit une sorte d'effet de loupe sur les difficultés génériques et sur les conditions, sociales et scolaires, de possibilité de l'enseignement de la philosophie, cette expérience et le travail du GFR qui l'accompagne, a pu servir à certains des enseignants qui y ont contribué comme miroir, dans lequel s'est, sinon construit, du moins affiné, précisé, un regard réflexif sur leur enseignement et ses difficultés dans d'autres classes et filières, voire, plus généralement, sur l'enseignement philosophique dans le secondaire et sur les conceptions qui en sous-tendent la place (au terme du cursus), l'organisation, les modes de faire et les traditions.

³¹. Cf. Jean-Yves Rochex, « L'enseignement philosophique et ses professeurs à l'épreuve des transformations du second degré », in É. Chatel, J.-Y. Rochex et J.-L. Roger, *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, Rapport de recherche pour le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, INRP – LASTES Université Nancy II, 1994 ; Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et Sciences économiques et sociales », in B. Charlot (ed.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos, 2001 ; Patrick Rayou, *La "dissert de philo" : Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002 ; Anne Barrère, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

La mise en place du GFR, les échanges qui ont pu y avoir lieu, au cours ou en marge des séances de travail, ont pu être – Didier Martz y insiste à juste titre dans la postface qu’il a rédigée à ce rapport – une ébauche de ce travail de réflexion collectif et de ces modes de collaboration entre compétences et points de vue différents (pédagogiques, sociologiques, socio-didactiques et socio-langagiers) que nous semblent requérir les épreuves auxquelles les transformations de l’enseignement secondaire et professionnel confrontent non seulement l’enseignement de la philosophie, mais l’activité enseignante en général. Certes l’expérience du GFR est imparfaite, les degrés d’implication et les déplacements opérés par les différents participants y ont été divers, les disponibilités personnelles et institutionnelles y ont parfois été trop limitées. Mais il y a là, à notre sens, une voie porteuse d’enseignements et d’espoirs, tant pour ce qui concerne l’enseignement de la philosophie en général, et pas seulement en LP que pour ce qui concerne les évolutions possibles et souhaitables du métier de professeur de philosophie ou, plus généralement, d’enseignant du secondaire.

Postface

Bilan de la formation *

Didier Martz,
Directeur de cabinet du
Recteur de l'Académie de Reims

L'expérience de l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel, qui a débuté dans l'académie de Reims, sur l'initiative du Recteur Bloch et en association avec l'Inspection de philosophie à la rentrée 2000 avec 4 enseignants et 6 sections, concerne aujourd'hui, en rythme de croisière, une vingtaine d'enseignants, quinze établissements et près d'une cinquantaine de classes de terminale de baccalauréat professionnel de sections diverses. Cette extension, qui touche ici au maximum des possibilités, repose sur la constance des engagements des enseignants, sur la motivation des établissements qui les accueillent, ainsi que sur l'organisation solide et jamais mise en échec qu'elle exige. Cette organisation se fonde et se stabilise en grande partie sur et par **le groupe de formation par la recherche (GFR)** qui accompagne l'expérience depuis trois ans.

Six enseignants de philosophie en font partie qui forment, dans l'échange des travaux et la réflexion qui l'accompagne avec les autres personnalités du groupe (chercheurs et directeurs de recherche en sciences de l'éducation, proviseurs et proviseurs - adjoints, enseignants des autres disciplines de LP, inspecteurs de philosophie et de lettres), un noyau stable. Les dimensions prises par l'expérience nécessitent cette stabilité. La composition du groupe (voir tableau) fut à l'origine assez hétérogène, à la fois dans le statut des personnes (enseignants, proviseurs, inspecteurs pédagogiques) et par les disciplines concernées (philosophie, lettres, histoire, commerce...). Elle a progressivement évolué au fil des mois qui l'on fait passer de l'hétérogénéité à une relative homogénéité puisque ne participaient, en fin de parcours, que des professeurs de philosophie et un doctorant.

Si l'organisation du GFR peut ainsi permettre le développement de l'expérience de manière sereine, cela est essentiellement dû à l'association qu'il a inaugurée avec l'équipe de recherche E.Scol de Paris VIII, et plus précisément avec Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex. Leur direction assure non seulement la continuité du sens de la recherche mais aussi son orientation, par des projets pratiques et une finalité théorique. Ils permettent également

l'unité des intentions et des objectifs de chacun au sein du groupe et l'accord autour d'une problématique commune. Ainsi les questions trop directement disciplinaires se sont elles défaits au profit d'une efficacité réflexive quant au problème de la réception par l'élève de LP du cours de philosophie.

Les interventions des membres de l'équipe E.Scol ont lieu essentiellement sous forme de journées à la fois de formation et de travail de recherche. Ils assurent la valorisation du travail sous la forme de rapports d'étapes, de communications, de publications et de préparation éventuelle de diplômes universitaires pour les membres du GFR.

A l'origine de sa mise en place, l'objectif de travail du G.F.R était d'analyser et de confronter les rapports de tension³² entre les éléments pédagogiques et idéologiques contenus dans les relations entre élèves de LP et professeurs de philosophie à l'occasion de l'enseignement de cette nouvelle matière, et de les confronter aux différentes problématiques des autres disciplines ou matières générales et professionnelles, ainsi qu'aux autres approches plus transversales existantes (pour mémoire l'ECJS, les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP), les classes à projets artistiques).

La problématique de recherche du GFR a évolué - sans oublier toutefois l'ensemble de cette problématique générale - vers l'élaboration et la mise en oeuvre d'une problématique et d'une méthodologie permettant à la fois d'évaluer et d'analyser les modalités, le déroulement et les effets pluriels de l'expérimentation de l'enseignement de la philo en classe de bac professionnel, et de mettre au jour les processus à l'œuvre dans l'activité des élèves. La centration sur cette activité des élèves devint l'objet premier appréhendé par l'équipe du GFR.

Le travail a alors pris une double dimension : former les enseignants aux méthodes d'observation et de recueil de données, mais aussi aux méthodes d'analyse de ces données afin de construire par une réflexion commune et partagée un cheminement théorique basé sur une problématique.

³². Comprendre ici la tension dans son acception dialectique. Comprendre aussi que la confrontation des élèves à un nouvel univers de savoirs constitue un espace de tension où l'élève peut être amené à se déprendre de ses représentations, de ses opinions, de ses a priori... pour entrer dans une mise en débat nécessaire à la construction d'un point de vue (mise en débat avec soi-même et avec autrui...).

Ainsi, à l'instar des autres G.F.R, ce groupe répond bien à la double vocation des GFR : rassembler des personnels de différentes catégories se destinant à investir des responsabilités dans le système éducatif en leur permettant de contribuer à une politique d'innovation dans la formation continue, et s'initier à la recherche par le biais d'une démarche collective sous la responsabilité scientifique d'un universitaire.³³ Deux objectifs donc : **chercher et former**

L'aspect recherche est traité par ailleurs. Concernant la **formation**, les membres du groupe sont amenés à utiliser les méthodes et les outils propres à la recherche :

- Élaboration des objets de questionnements et de recherche,
- Méthodes de recueils de données (observations de classes, entretiens, productions d'élèves...),
- Analyse des différents types de données,
- Rédaction et élaboration des conclusions.

Ainsi se construisent – ou devraient se construire - des compétences nouvelles à travers une démarche scientifique. Les membres du GFR effectuent ainsi un certain nombre de « déplacements » par rapport à leurs positions théoriques, pédagogiques et idéologiques initiales. On peut imaginer qu'un individu ne sort pas tout à fait indemne de sa participation à un tel groupe de travail ainsi que de la fréquentation régulière d'autres personnes issues d'horizons divers, de théories, de points de vue, de méthodes et autres outils. On peut observer cette évolution en mobilisant deux types de registres.

1. Le premier registre, relativement classique, découpe l'apprentissage en savoir - être, savoir-faire et savoir.

Pour le savoir - être, il s'agirait là du savoir - être en groupe, du savoir travailler ensemble sur des objectifs communs dans une atmosphère sereine et de confiance réciproque. En effet, la mise à plat de ses pratiques pédagogiques dans des exposés, des documents, des enregistrements – la nécessité de les livrer en quelque sorte - exige qu'elle puisse se dérouler dans un milieu favorable. Un mode de travail en équipe s'est graduellement institué.

Cependant, il faut noter que la motivation et l'implication ont progressivement diminué, diminution d'abord visible dans le retrait des corps d'inspection et des chefs d'établissement puis dans celui des professeurs de disciplines autres que celles de philosophie.

³³. Les recherches menées dans le cadre d'un G.F.R peuvent éventuellement être validées comme mémoires de DEA ou de DESS.

La raison est sans doute à rechercher dans les contenus abordés trop centrés sur la discipline philosophique qui ont pu masquer le caractère transdisciplinaire de la recherche dans ses méthodes et, par conséquent, ne pas apparaître immédiatement utiles à tous.

Enfin, et sans pouvoir faire le départ entre ce qui relèverait de l'implication ou de la motivation, une autre raison relève sans doute de la difficulté à produire des écrits d'analyse, difficulté dont on notera qu'elle fut au centre de la réflexion en ce qui concerne celle des élèves.

Globalement cependant, sur les trois années, le taux d'absentéisme fut faible (sauf dans la dernière période) et la production de documents de travail (lesquels constitueront une des bases de la production de documents d'analyse) abondante, régulière et croissante constituant ainsi un corpus consistant.

Pour le savoir-faire, les uns et les autres, et à leur mesure, ont appréhendé les méthodes et les outils de la recherche : observer, recueillir, traiter, analyser des données sous forme d'entretiens, de travaux d'élèves, de séquences filmées, etc. Progressivement, a été intégrée la nécessité de l'objectivation des propos tenus sur les élèves, les professeurs en général et les professeurs de philosophie en particulier n'étant pas à l'abri d'une certaine « doxa » dans ce domaine.

Dans le même fil que celui de l'acquisition de savoirs - faire et dans la même expectative quant à la pertinence d'une inscription dans ce domaine, on peut mesurer une évolution significative en ce qui concerne la compétence pédagogique dont le préalable était un décentrement par rapport à soi. On est sans doute passé, au moins en ce qui concerne les professeurs de philosophie du groupe, plus impliqués, d'un « moi [...] *tout entier dans des actions, des expériences, des affects, [à un] Je que l'on élabore, construit dans la réflexivité et dans une temporalité différente de celle de l'action* » (Bautier et Rochex, 1998). Ce Je, construit et installé dans la temporalité particulière du GFR, a pu regarder sa pratique pédagogique « d'un autre œil ». De la centration sur soi, sur le « voilà ce que les élèves ne savent pas faire », « voici ce que j'aurais voulu faire », le questionnement a évolué vers le « Qu'est-ce qui se passe pour les élèves quand ils sont dans telle ou telle situation pédagogique ? »

Le champ pédagogique a été beaucoup travaillé et remué tant par l'analyse des mises en situations pédagogiques que par la création de dispositions pédagogiques nouvelles. C'est sans doute à ce niveau que se sont produits les « déplacements » ou les « changements » les plus importants. Des innovations importantes ont été apportées tant dans l'approche des notions, dans le management du cours et dans la nature des travaux demandés.

- Les savoirs. La question des savoirs peut se poser sur deux plans : celui du savoir sociologique avec l'acquisition de concepts, de théories, de points de vue, et celui du savoir philosophique, non pas en tant qu'il ferait l'objet d'acquisitions supplémentaires, mais plutôt l'objet d'une interrogation.

Il n'a, paradoxalement, pas été interpellé : il « va de soi ». Par exemple, la notion "bachelardienne" de rupture épistémologique va d'elle-même, comme vont d'eux-mêmes la nécessaire séparation avec le monde de l'opinion, de la doxa; la suspension immédiate de l'adhésion au sensible; le refus de la soumission au pur affect dont sont - ou seraient - envahis nos élèves. On devine les conséquences pédagogiques de tels *a priori*. Dans un autre registre, et parce qu'on sent qu'elles commandent les pratiques pédagogiques, les pseudo-évidences du savoir philosophique, si elles sont travaillées par Wittgenstein, Heidegger, Rorty, Deleuze, etc. comme l'existence de quelque chose comme l'esprit, la définition de la philosophie comme théorie de la connaissance, la séparation du sujet et de l'objet, la version occidentale de la vérité comme reflet, le concept comme référent ultime, etc., restent pour le moment en dehors du travail de recherche sachant que c'est vers ces évidences ou dans ces évidences que les élèves doivent penser. Il reste que le concept même de « philosophie » n'a pu être lui-même défini bien qu'il ait été, en négatif, constamment travaillé.

2. Le second registre, qui croise pour partie le premier, propose de reprendre la typologie utilisée par Elisabeth Bautier pour observer les déplacements effectués par les élèves pour entrer en philosophie. Sans céder à un isomorphisme trop systématique entre l'apprentissage des élèves et celui des adultes, les lieux de regards différents qui permettent d'observer les secteurs dans lesquels les élèves « bougent » peuvent aussi servir à mesurer les évolutions des membres du GFR qui entrent, non pas « en philosophie », mais « en sciences humaines ». Ici, les secteurs sont simplement mentionnés et il conviendrait de mener une étude pour mesurer, à partir de cette grille, les évolutions des individus. Par rapport à l'objectif de formation des GFR – former des cadres en passant par la recherche -, il faudrait pouvoir vérifier d'une part, si les concepts, méthodes et outils de la recherche sont acquis et d'autre part, s'ils sont transférés dans un autre champ d'activité professionnel. L'observation des signes de ces acquisitions et/ou de ces transferts pourrait donc se réaliser dans les secteurs suivants :

- Le premier secteur est celui des méthodologies de travail ;

- Le second est celui de la conceptualisation, de la secondarisation, de la dénaturalisation, de la mise à distance de sa propre pratique ;
- Le troisième concerne l'usage du langage, de la langue. Ici, il s'agirait de l'usage d'un langage sociologique ou de concept/notion semble-t-il éclairant compte tenu de leur succès dans le groupe de travail ("tricoter" par exemple) ;
- Le quatrième est celui du rapport à la tâche ;
- Le cinquième serait celui de l'acquisition, des acquisitions effectives en matière de sociologie de l'éducation.

Certains de ces éléments ont pu jouer le rôle de marchepied pour certains des membres du groupe, pour d'autres pas ? Un des signes visibles a été la volonté pour certains d'entre eux de poursuivre par une formation diplômante mais là l'institution - et ses pratiques – a eu quelques difficultés à prendre le relais pour permettre la poursuite d'un processus de changement.

** Ce bilan intègre des éléments figurants dans des rapports d'étape ou autres notes élaborés par Virginie Caruana (Professeur de philosophie) et Jean Marie Berriot (doctorant Paris8 – E.Scol).*

Liste des personnes ayant participé au GFR à l'origine (novembre 2001)

Direction scientifique :

Elisabeth Bautier et Jean Yves Rochex (Laboratoire E.SCol – Paris VIII)

Nom	Fonction	Lieu
Martz Didier (Responsable)	Directeur de cabinet	Rectorat de Reims
Caruana Virginie (Tuteur Scientifique)	Professeur de philosophie	Lycée Oehmichen
Dosi Michel (Coordinateur)	IUFM	Reims
Vovor Emmanuel	Professeur de philosophie	Lycée Roosevelt Reims
Lys Franz	- id -	Lycée Libergier Reims
Fis Damien	- id -	Lycée Godart Roger Epernay
Durdux Josette	- id -	Lycée Arago Reims
Durantel Jean Marc	- id -	Lycée Oehmichen, Châlons
Leroy Jean Louis	Proviseur Adjoint	Lycée Prof. Blaise Pascal, St Dizier
Gladieu Gilles	Proviseur	Lycée Prof. Joliot Curie Reims
Marchal Alain	Professeur de philosophie	Lycée Sévigné
Berriot Jean Marie	Doctorant	Laboratoire E.Scol Paris VIII
Chazareix Isabelle	Professeur de Lettres Histoire	LP Joliot Curie Reims
Cousina Vincent	Professeur de Lettres	Lycée Oehmichen, Châlons en Champagne
Guinchard Christelle	Professeur de vente	LP Bouchardon, Chaumont
Foreaux Francis	IA IPR de Philosophie	
Lacan François	IEN EG Lettres	
Filho Anne marie	IA IPR Lettres	

Personnes ayant rejoint le GFR ultérieurement

Mahourdeau Juliette	Professeur de philosophie	Lycée Malaise Charleville
France Lanord Hadrien	- id -	
Brossard Gilles	- id -	Lycée de Wassy
Pierre André	Proviseur Adjoint	

Bibliographie

Bakhtine Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

Barrère Anne, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

Bautier Élisabeth, « Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in N. Ramognino et P. Vergès (eds), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Publications de l'Université de Provence, 2005.

Bautier Élisabeth, Crinon Jacques, Rayou Patrick et Rochex Jean-Yves, « Les performances en littéracie et l'hétérogénéité des univers mentaux mobilisés par les élèves. Analyse secondaire de l'enquête PISA 2000 », *Revue CADMO*, Université Rome III, à paraître, 2006.

Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in C. Moro et R. Rickenmann (eds), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Bœck, collection *Raisons éducatives*, p. 199-220.

Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves, « Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et Sciences économiques et sociales », in B. Charlot (ed.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos, 2001.

Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves, *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998.

Bernstein Basil, *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit, 1975.

Bernstein Basil, *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE, 1975.

Bourdieu Pierre, *Raisons pratiques*, Paris, Éd. du Seuil, 1994.

Forquin Jean-Claude, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Bœck, 1989.

Grateloup Léon-Louis, *Notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie*, Paris, Hachette, 1986.

Johsua Samuel, *L'École entre crise et refondation*, Paris, La Dispute, 1999.

Johsua Samuel et Lahire Bernard, « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n° 4, 1999, p. 15-28

La philosophie en Lycée professionnel, Actes du colloque du 24 mars 2005, Rectorat et IUFM de l'Académie de Reims, à paraître.

Lahire Bernard, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard-Seuil, 1995.

Le Dœuff Michèle, « Sortir de l'urgence », *Le Français d'aujourd'hui*, n° 56 « Français / Philosophie », décembre 1981.

Marchal Francis et al., *L'enseignement philosophique à la croisée des chemins*, Paris, CNDP, 1994.

« Philosopher en Lycée professionnel », *Les Cahiers Innover et Réussir*, n° 7, Mission Académique Valorisation des Innovations pédagogiques, CRDP de Créteil, mai 2004.

Rayou Patrick, *La "dissert de philo". Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002.

Rochex Jean-Yves, « L'enseignement philosophique et ses professeurs à l'épreuve des transformations du second degré », in É. Chatel, J.-Y. Rochex et J.-L. Roger, *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, Rapport de recherche pour le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, INRP – LASTES Université Nancy II, 1994.

Vincent Guy et al., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

SECONDE PARTIE

***Remarques sur l'usage des textes philosophiques
en lycée général et en baccalauréat professionnel***

Gilles Brossard,
Professeur de philosophie

On proposera ici quelques remarques à propos d'un exemple, celui d'une pratique traditionnelle - et même obligatoire – au lycée général et au lycée technique : la lecture et le commentaire de textes philosophiques.

Mais quel sera l'enjeu de ces remarques ? Pour l'expliquer, un détour est nécessaire. Partons d'un double constat. D'une part, il va de soi qu'il n'existe pas de « philosophie particulière pour LP », comme il est précisé dans les indications qui accompagnent le programme de philosophie en LP ; ces dernières commencent ainsi : « L'enseignement de la philosophie en lycée professionnel n'est pas différent de l'enseignement tel qu'il se pratique ou doit se pratiquer dans les autres voies d'enseignement ». Mais, d'autre part, les habitudes scolaires, les compétences et les acquis d'un élève de LP ne sont certainement pas identiques à celles d'un élève de lycée général et, d'ailleurs, au sein du lycée général, d'une filière à l'autre, il y a des distinctions : la seule différence des horaires et des coefficients suffirait pour susciter des styles d'attention et des attentes bien divers. Les pédagogies, les manières de procéder et aussi les modalités d'évaluation ne peuvent pas être tout à fait semblables. Il faut donc concilier l'identité des contenus et des objectifs avec la variété des élèves et des voies. Mais comment justifier que l'on retienne tel type d'exercice ou telle démarche dans une voie et non dans une autre ? La question est de penser avec un peu de précision selon quels critères diversifier et adapter les pratiques pédagogiques. Nous nous attacherons au cas des textes philosophiques, à la finalité de leur étude, aux exercices qu'ils autorisent, afin de mieux envisager, à partir de situations réelles, cette question, à laquelle il serait évidemment absurde de prétendre répondre en quelques lignes.

Dans l'usage que nous faisons des textes philosophiques, qu'est-ce qui est transposable et qu'est-ce qui ne l'est pas du lycée général au LP ? Et, d'abord, en quoi cet usage consiste-t-il exactement ? Pour poser la première question d'une manière qui ne soit pas trop vague, il faut passer par la seconde. Or, comme il serait vain de mettre sur le même plan toutes les sections du lycée général, attachons-nous à celle dans laquelle, spontanément, vu la scolarité des élèves, l'étude des textes semble la plus « naturelle » et la plus « évidente », l'appel à la lecture y allant de soi : la section L. Un examen des pratiques devrait permettre

d'interroger cette « naturalité », cette « évidence » et, du coup, de situer un peu mieux l'usage effectif qui est fait des textes au lycée général. On ne partira pas de ce que *devrait* être l'enseignement en terminale, mais de ce qu'il *est* en réalité le plus souvent. On tirera ensuite parti de ces analyses pour interroger la pertinence de deux exercices proposés cette année dans deux classes (options logistique et secrétariat) du lycée Baudot, à Wassy.

Le «texte de lycée» : un texte instrumentalisé en vue d'une fin qui est le cours

Nous disons « texte » comme si le sens du mot était transparent, immédiatement perceptible... Or, il existe un concept de « texte » propre aux élèves et aux professeurs de l'enseignement secondaire (et aussi primaire). C'est en vain qu'on en chercherait la définition dans les dictionnaires courants. Certes, le texte au lycée est « l'ensemble des mots, des phrases qui constituent un écrit », mais pas seulement : on s'est contenté de définir le genre dont le texte tel qu'il est « compris » en classe (le *texte de lycée*, pourrait-on dire) n'est qu'une espèce. Car il n'est jamais une œuvre ou un livre³⁴, bien qu'il soit impossible sans œuvre ou sans livre : il est un extrait, plus ou moins bref, mais toujours bref, tiré de l'œuvre ou du livre. Ajoutons un second point, tout aussi important : un extrait n'est pas immédiatement un texte ; il ne le devient que lorsqu'il est étudié indépendamment de son contexte. Ainsi, la consigne qui accompagne le troisième sujet de philosophie (précisément, un commentaire de texte), dans toutes les filières du bac général, spécifie que « la connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise » ; une interprétation qui, en contexte, serait un faux sens, voire un contresens³⁵, doit être admise si elle est en cohérence avec l'extrait pris à part.

Nommons donc ici « texte » le résultat d'une abstraction, puisqu' « abstraire », c'est littéralement isoler un (ou plusieurs) élément(s) de l'ensemble auquel il appartient (ils appartiennent). Le processus est même parfois réalisé à deux niveaux, ou, plutôt, en deux temps, lorsque le professeur tire le texte d'un de ces manuels, parfois excellents, qui sont des anthologies ; il arrive alors que lui-même n'ait pas lu le livre d'où le passage a été extrait par

³⁴. Au lycée Saint-Exupéry de Saint-Dizier, les listes préparées par le personnel administratif et sur lesquelles les professeurs indiquent leurs programmes pour les oraux du baccalauréat proposent deux mentions bien distinctes, dont l'une doit, le cas échéant, être rayée : liste des textes étudiés en classe ; liste des œuvres étudiées en classe. Lorsque, dans les classes de lycée général, on étudie des livres ou même des chapitres d'une certaine longueur dans leur intégralité, on dit « œuvre » et non plus « texte ».

³⁵. D'ailleurs, les correcteurs sont-ils tous et toujours suffisamment au courant de la « doctrine de l'auteur » pour pouvoir juger sans erreur de la réalité du faux sens ?

l'auteur du manuel. Donc, on abstrait un passage du tout dont il fait partie et on l'institue comme entité autonome. Le texte n'existe pas actuellement dans l'œuvre : il n'y a, si l'on veut, qu'un être virtuel et c'est le professeur qui, le choisissant, actualise cette virtualité et la découvre pour d'autres. En cessant d'être une partie pour devenir un tout, en passant de la virtualité à l'actualité, le texte est offert sous un éclairage nouveau : l'enseignant est partiellement responsable de son sens (ou, tout du moins, du sens qui sera le sien pour les élèves). On pourrait donner d'innombrables exemples ; on se contentera d'un seul, mais fameux : l'analyse du morceau de cire, à la fin de la *Méditation seconde*. Dans l'économie des *Méditations*, il s'agit, pour Descartes, de réaffirmer le caractère principal du cogito³⁶. Pour le professeur en Terminale, qui doit assurer un cours sur la perception, il s'agit de développer une philosophie selon laquelle la perception est d'abord un acte de l'entendement (la position « intellectualiste », qu'il opposera probablement à la position empiriste). Bien sûr, cette philosophie se trouve dans le texte, mais elle n'est pas l'objectif ultime du passage lu et compris dans l'ensemble des *Méditations*.

Qu'on ne se méprenne pas. Nous ne cherchons en aucun cas à discréditer l'usage des textes et, d'ailleurs, nous savons bien que nous ne disons rien de nouveau. Dans l'avant-propos d'un manuel publié en 1977³⁷, Louis-Marie Morfaux affirme que « nous ne nous dissimulons pas qu'en détachant un texte de l'ensemble de l'œuvre on risque d'en altérer le sens ». Mais il écrit aussi que « l'allégorie de la caverne, le morceau de cire, la ruse de la raison dans l'histoire ou le procès de la plus-value (...) valent en eux-mêmes et hors de leur contexte ». Assurément. Mais le manuel dont on vient de citer l'introduction ne contient pas seulement de tels « sommets » (l'expression est de L.-M. Morfaux). On y trouve aussi des textes de Lagneau, de Scheler ou de René Huyghe, certes très beaux, mais ignorés des autres manuels. Autrement dit, ce n'est pas seulement la grandeur objective du texte, son « être-sommet », son caractère « incontournable » ou, plus simplement, sa célébrité, qui conduit un professeur à le choisir. Si tel était le cas, son étude s'imposerait alors comme indispensable dans toutes les classes de philosophie et il n'y aurait même pas à choisir.

Quel est dès lors le critère du choix ? Quelle est la pierre de touche, le *schibboleth* qui assure qu'un passage ou un extrait devient en classe un texte pertinent ? Posons autrement la même question. À quel point de vue nous situons-nous lorsque, lisant un livre, nous y découvrons des textes possibles ? La réponse est probablement la suivante : ce point de vue,

³⁶. Voir, par exemple, la note 3 à la page 422 du second tome des *Œuvres* de Descartes aux éditions Garnier, procurées par Ferdinand Alquié.

³⁷. *Cours Morfaux de Philosophie*, éditions A. Colin.

c'est le cours, dont le contenu est évidemment en partie tributaire des modes – et pas seulement lorsqu'il évoque la philosophie contemporaine –, des préférences du professeur, de l'enseignement qu'il a lui-même reçu, etc. Par « cours »³⁸, nous entendons non pas une leçon ou une séance, mais un ensemble de séances portant sur le même thème et organisé de manière à développer une réflexion, qui doit être structurée, sur ce thème - en réalité, l'une des notions du programme. Or, le professeur, qui définit la progression et les contenus de son cours, procède au choix des textes en fonction de cette progression et de ces contenus³⁹. Certes, la relation texte/cours a ici quelque chose de « dialectique » dans la mesure où c'est souvent la connaissance préalable de textes qui incite à définir le plan, mais, en avançant dans la construction du cours, on est conduit à rejeter tel passage auquel on a pu d'abord penser, à en retenir un autre, voire à « découper » autrement un texte. Autant dire que le texte n'existe qu'« instrumentalisé ». Il n'y a pas d'abord un texte qui, ensuite, acquerrait un usage pédagogique. L'instrumentalisation du texte (son usage en classe) justifie son découpage, le constitue comme texte, transforme l'extrait en texte. Il est de l'essence du texte – du *texte de lycée*, bien sûr – d'être un moyen en vue d'une fin qui est le cours.

Mais des précisions s'imposent car les textes ont un double usage : d'abord, un usage effectivement pédagogique ; ensuite, ils donnent lieu à des exercices écrits qui permettent l'évaluation (c'est le troisième sujet des baccalauréats général et technologique). Examinons successivement ces deux usages.

En classe, lors d'une séance, un texte est un moyen très efficace pour donner la parole aux élèves tout en développant un cours magistral. Pour qu'un cours soit « magistral », il n'est nullement nécessaire que les élèves restent silencieux et se contentent d'écouter et de noter – il serait alors une sorte de « conférence », et ce n'est pas ainsi que l'on procède en terminale. Disons plutôt qu'un cours est magistral lorsque le professeur, après l'avoir préparé, avant de le prononcer en classe, sait exactement quels en seront les contenus et le déroulement. Cette définition n'exclut pas la participation orale des élèves, pourvu que l'on trouve le moyen de donner leur place aux interventions de la classe, imprévisibles dans leurs détails, dans le déroulement du cours qui, lui, est prévu. C'est le texte qui, bien souvent, est ce moyen : grâce à lui, le professeur suscite la parole des élèves (il pose des questions), organise des exercices par groupes, etc., sans cesser d'être « magistral » ; en effet, les réponses et les interventions

³⁸. Peut-être faudrait-il dire « séquence ».

³⁹. C'est notre expérience qui nous conduit à l'affirmer. Peut-être y a-t-il ici un défaut de méthode et avons-nous tort d'envisager des manières de faire singulières comme moyens pour tracer les éléments d'une sorte d' « idéal type » du professeur commun de Terminale générale.

qui éloigneraient du déroulement fixé sont disqualifiées puisqu'elles ne correspondent pas au contenu de l'objet d'étude, le texte.

Mais qu'en est-il du texte lorsqu'il est sujet de devoir, spécialement en fin d'année, lors de l'examen ? Il n'est plus moment d'un cours et, semble-t-il, n'existe plus en vue d'un cours... Ce n'est pas si sûr. L'expérience des commissions d'entente et d'harmonisation montre qu'on ne constate à peu près jamais de consensus sur la « difficulté » des sujets. Tel texte, que l'un trouvera facile, paraîtra difficile à un autre. Tout correcteur établit des hiérarchies entre sujets plus ou moins accessibles, mais il n'existe aucune « hiérarchie » admise par tous. Comment l'expliquer ? Au fond, la réponse est, là encore, le cours. On compare spontanément le sujet avec le cours que l'on a fait durant l'année et, lorsque la distance est trop grande, le sujet semble difficile⁴⁰. Comme les cours, d'un professeur à l'autre et d'une année à l'autre pour le même professeur, ne sont jamais strictement identiques, il y aura toujours un point de vue à partir duquel le sujet se donnera comme difficile. La conséquence est claire – et d'ailleurs bien peu surprenante : un commentaire de texte est en fait en terminale l'occasion de restituer (il est vrai, avec plus ou moins de pertinence et de cohérence) des connaissances acquises au lycée. « Réciter » ne suffit certes pas ; cependant, la réflexion personnelle de l'élève, c'est avant tout son aptitude à mettre en relation des acquis, à opérer des synthèses, etc.

Ajoutons que la diversité des cours ne rend pas les résultats si aléatoires ; le correcteur sait bien que le devoir qu'il note a été rédigé par l'élève d'un autre. Mais c'est peut-être aussi pour qu'il ne l'oublie pas que la consigne précise : « la connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise », puisque cette connaissance, en terminale, sauf exception, peut difficilement être autre chose que celle d'un cours exposant cette doctrine.

Mais résumons le point principal. Le texte n'existant en classe qu' « instrumentalisé », sa pertinence « scolaire » (la pertinence de sa lecture en classe) est au fond indépendante de sa profondeur propre et s'évalue en fonction d'une fin qui n'a aucun rapport avec l'œuvre dont il est tiré ; cette fin est le cours, mais selon deux modalités : soit la progression de ce cours, soit la possibilité pour les élèves d'opérer à propos du texte une reprise réfléchie de leurs acquis. La conséquence est que *l'étude des textes n'appartient pas à l'essence de l'enseignement*

⁴⁰ Voir la note précédente ; mais j'ai souvent entendu des réactions comme : « mes élèves ne s'en sortiront pas ; je n'ai pas traité la notion comme cela, etc. »

*philosophique en terminale*⁴¹ tel qu'il se pratique aujourd'hui, car, s'il est possible de parvenir aux finalités que permet cette étude sans passer par elle, elle ne s'impose plus comme nécessaire. Reste à savoir si le texte n'est pas finalement plus efficace⁴² que d'autres dispositifs, qu'il resterait d'ailleurs à déterminer. L'un des avantages de notre « action » en LP est que, libérant le professeur des contraintes d'une préparation à l'examen, elle l'autorise à chercher « en acte » des réponses.

Nous voici amenés à analyser ce qui peut se pratiquer en classe de LP. L'étude des textes y permet-elle d'atteindre avec une efficacité comparable les objectifs qui sont les siens (progression du cours et reprise des acquis) en lycée général ?

Retour sur deux séances d'étude de textes en Lycée professionnel

On s'attachera au cas de deux séances, chacune visant l'un des deux objectifs qu'on vient de définir. Disons qu'elles ont été, au moins relativement, des échecs, mais selon des modalités diverses, sur lesquels il serait intéressant de s'interroger.

Lors de la première de ces séances (janvier 2004), on distribue un texte célèbre de Marx (*Capital*, Livre I, ch. 7). On a auparavant établi que travailler, c'est modifier la nature (le « donné ») dans un but utile ; il s'agit maintenant de penser la différence entre « travail humain » et « activité animale ». Le texte est accompagné de questions rédigées, dont le but est double : d'abord, permettre aux élèves de se représenter clairement le déroulement de la séance, chaque question apparaissant comme l'une de ses étapes ; ensuite, faciliter la prise de notes (après avoir répondu à une question, avant de passer à la suivante, on note une brève synthèse). Voici le texte et les questions qui l'accompagnent :

Notre point de départ, c'est le travail sous une forme qui appartient exclusivement à l'homme. Une araignée fait des opérations qui ressemblent à celles du tisserand, et l'abeille confond par la structure de ses cellules l'habileté de plus d'un architecte.

⁴¹ Ce qui, bien sûr, n'implique pas que la lecture des œuvres ne soit pas essentielle à la formation philosophique. Mais enseigner en terminale n'est pas former de futurs professeurs de philosophie, et certainement pas de futurs philosophes.

⁴². C'est bien en termes d'*efficacité* (c'est-à-dire de convenance à une fin) qu'il convient de penser le rôle du texte – « texte de lycée » – comme on l'a défini plus haut.

Mais ce qui distingue dès l'abord le plus mauvais architecte de l'abeille la plus experte, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la ruche. Le résultat auquel le travail aboutit préexiste idéalement dans l'imagination du travailleur. Ce n'est pas qu'il opère seulement un changement de forme dans les matières naturelles ; il y réalise du même coup son propre but dont il a conscience, qui détermine comme loi son mode d'action, et auquel il doit subordonner sa volonté. Et cette subordination n'est pas momentanée. L'œuvre exige pendant toute sa durée, outre l'effort des organes qui agissent, une attention soutenue, laquelle ne peut elle-même résulter que d'une tension constante de la volonté.

Karl Marx, *Le Capital*.

Indications de vocabulaire :

- *Confondre* : Ce verbe signifie ici « étonner », « surprendre ».
- *Idéalement* : En idée, sous forme d'idée.

Questions :

- 1- Marx donne des exemples d'activités animales. Lesquels ? Il donne aussi des exemples de travailleurs humains. Lesquels ?
- 2- Les produits du travail humain sont-ils forcément de meilleure qualité (mieux réussis) que les produits du travail animal ?
- 3- Quelle est, selon l'auteur, la principale différence entre *travail humain* et *activité animale* ?
- 4- Le travail est contraignant. Travailler n'est pas s'amuser ou jouer. Pourquoi ?
- 5- Certains rêvent d'une vie moins pénible, débarrassée de la contrainte du travail. Mais il arrive aussi que l'on se passionne pour son travail... Il y a même un sens à dire que le travail est formateur. En prenant appui sur le texte de Marx, essayez de trouver un ou plusieurs arguments en faveur de cette affirmation.

Il n'est pas certain qu'après toute une séance d'une heure et demi, la majorité des élèves ait retenu autre chose qu'une distinction vague entre intelligence et instinct (réduite à : « les hommes réfléchissent avant d'agir... »). La déception du professeur a été d'autant plus grande qu'il a pu comparer son travail en bac pro avec une « activité à visée philosophique » réalisée en mars 2005 en classe de 3^{ème} SEGPA, au collège Prévert (Bar-le-Duc, 55). C'était une discussion sur le sujet : « Pourquoi travaille-t-on ? » ; on en trouvera le compte-rendu en annexe. En une heure et demi (précisément la durée de la séance en classe de bac pro), des élèves en « difficulté scolaire grave et persistante » ont posé la question de la division sociale du travail et du rôle de la monnaie dans les échanges, défini le travail comme transformation de la nature, demandant s'il n'est pas aussi « transformation de soi »... En bref, ils ont déterminé des problématiques à partir desquelles la lecture de textes pouvait prendre son sens.

Faisons la différence entre le sens du *texte* et le sens de l'activité qui consiste à *le lire en classe*. Le texte a bien un sens pour tous les élèves – mais cela n'implique pas que l'acte de l'étudier lors d'une séance de philosophie, au lycée, en ait un. Il n'acquiert ce sens que

lorsqu'il est rapporté à sa finalité, le cours, c'est-à-dire les séances suivantes : quand le texte sert au progrès d'une réflexion, il ne renvoie pas seulement à des séances qui ont précédé ; il renvoie aussi à des séances futures, à *venir* ; les élèves saisissent d'emblée qu'il n'épuisera pas tous les possibles de la problématique qu'il aide à développer. C'est dire que, dans la classe de bac pro dont il est ici question, la lecture du texte tiré du *Capital* a eu lieu trop rapidement. Il est extrêmement important que les élèves perçoivent, au moment où le professeur distribue les exemplaires du texte, que le cours *devra* continuer après sa lecture. Lorsque manque cette conscience d'avoir à prolonger le cours, le texte est – au mieux – perçu comme l'énoncé d'une opinion dont on ne voit pas pourquoi elle serait préférable à d'autres ; travailler les subtilités du texte paraît arbitraire, inutile, et son sens est du coup réduit à du « déjà connu », à de la doxa.

Ainsi, en classe de philosophie, les contenus n'ont de pertinence que « référés » les uns aux autres ; ils n'en ont aucune lorsqu'ils sont juxtaposés comme autant d'unités discrètes. Enseigner en bac pro, c'est réaliser que ce qui est présupposé comme acquis sans qu'on y pense en L est l'objectif à atteindre. L'un des enjeux de notre enseignement est de modifier la relation à l'acte d'apprendre en clarifiant sa relation à celui de comprendre. « Apprendre », c'est « comprendre » ; non accumuler quantitativement des « savoirs » ponctuels (on *saurait* plus en sachant *plus*), mais penser les relations qu'entretiennent ces « savoirs », donc aussi leurs différences.

Maintenant, qu'en est-il de l'autre séance (octobre 2004) que l'on prévoyait d'examiner ? Elle avait, dans l'esprit de l'enseignant, un objectif d'évaluation, dont on constatera d'ailleurs un peu plus loin qu'elle ne l'a pas vraiment atteint. Elle venait après un cours sur le langage ; ce cours montrait que le langage est la condition de la pensée conceptuelle ou qu'il est ce qui rend possible la mise en œuvre d'une pensée par concepts. Il s'agissait de vérifier la compréhension de cette thèse. Formellement, l'exercice se présentait comme le texte de Marx : un texte (ici, extrait du *Discours sur l'inégalité* de Rousseau) suivi de questions.

Les êtres purement abstraits (...) ne se conçoivent que par le discours. La définition seule du triangle vous en donne la véritable idée ; sitôt que vous en figurez un dans votre esprit, c'est un tel triangle et non pas un autre, et vous ne pouvez éviter d'en rendre les lignes sensibles et le plan coloré. Il faut donc énoncer des propositions, il faut donc parler pour avoir des idées générales ; car sitôt que l'imagination s'arrête, l'esprit ne marche plus qu'à l'aide du discours.

Jean-Jacques Rousseau

Indications de vocabulaire :

- Est *sensible* ce qui est perçu par les sens – c'est-à-dire l'ouïe, l'odorat, la vue, le goût, le toucher. Par exemple, les lignes du triangle que j'ai dessiné sont *sensibles* car je les perçois grâce à mes sens, en particulier le sens de la vue.

- L'*imagination* est la faculté grâce à laquelle nous nous représentons les choses par des images, donc de manière sensible. Si je forme dans mon esprit l'image d'un triangle particulier, je l'imagine.

Questions :

1. On ne trouve pas le mot *concept* dans ce texte. Par quels termes ou quelles formules Rousseau désigne-t-il ici les concepts ?
2. Dans la seconde phrase, Rousseau donne un exemple. Lequel ? Que montre cet exemple ?
3. Quelle est l'idée centrale du texte ?
4. Que serait une pensée sans langage ?

Or, en lisant et en écrivant, ceux qui ont pris l'exercice au sérieux ont certainement mieux compris ce que, par ailleurs, ils avaient appris. Car, si apprendre signifie comprendre, apprendre n'est pas simplement « retenir », mais parvenir à dire autrement ce que l'on a fait sien. La remarque peut sembler d'un bon sens assez superficiel. Mais il s'agit d'aider l'élève à saisir intuitivement que, s'il n'y a pas de sens sans mots pour dire ce sens, il n'y a aussi de sens que si les mots ne l'épuisent jamais tout à fait, s'il est possible de continuer à le « viser » autrement, s'il est « toujours en sursis » (Merleau-Ponty) ; on ne comprend une pensée qu'en la reprenant pour la développer, en se donnant une certaine durée, donc en excluant une logique de l'immédiateté ou, plutôt, de l'« instantané » (soit on sait, soit on ne sait pas, sans milieu possible).

Reste que la pertinence de l'exercice n'est pas dans l'évaluation qu'il a permise. D'abord, celle-ci a manqué de finesse, car tous les élèves attentifs ont réussi de façon comparable. Ensuite, mais les deux points sont liés, on s'est tenu à un exercice par questions/réponses qui n'incite pas à faire effectivement ce que, pourtant, il devrait suggérer : développer, aller plus loin. Disons qu'un tel exercice ne peut être qu'une des étapes possibles pour parvenir à une production écrite satisfaisante. Mais que serait cette « production » ? Elle conjoiindrait les deux exigences indiquées par les « usages » des textes étudiés ici. Le premier usage (cas du texte de Marx) est efficace lorsque le texte « renvoie » à un ailleurs du texte, à un « au-delà » de la séance, à d'autres textes ; le second lorsque le texte (cas de celui de Rousseau) favorise la reprise d'une pensée pour la dire autrement. Ainsi, la production ici visée s'appuierait sur des pensées assez intéressantes pour être approfondies,

développées, et elle les mettrait en relation de manière à les faire « dialoguer ». Il s'agirait au fond d'une dissertation...

L'« instrumentalisation » du texte a sa pertinence si elle aide à approcher d'un tel objectif. Mais il apparaît alors un peu comme un « idéal régulateur » et ce qui, en L, est encore souvent posé comme un préalable à l'enseignement devient maintenant une fin ou un but. On ne peut pas faire comme si l'aptitude à dissenter était donnée dès le début de l'année de terminale. Enseigner en bac pro oblige le professeur à concevoir autrement l'enjeu de son enseignement : il s'agit de construire une certaine « posture », une certaine attitude face à l'écrit, non de la présupposer acquise.

Annexe :

Transcription de la discussion à visée philosophique Classe de 3^{ème}, SEGPA Collège J. Prévert, Bar-le-Duc « Pourquoi travaille-t-on ? »

Au préalable, les élèves ont effectué 3 semaines de stage en entreprise, ont visionné les films *Germinal* et *Les Temps Modernes*.

- *Pourquoi travaille-t-on ?*
- Pour gagner de l'argent, gagner sa vie.
- On travaille pour s'acheter des choses.
- Le travail sert à payer.
- *Imaginez que vous êtes un boulanger, vous fabriquez du pain, pourquoi ?*
- Ben , pour le vendre !
- *À qui ?*
- Aux gens.
- À ceux qui en veulent.
- À ceux qui n'en ont pas.
- *Pourquoi n'en ont-ils pas ?*
- Ben parce qu'ils ne le fabriquent pas.
- *Que va faire le boulanger avec l'argent gagné ?*
- Acheter ce qu'il a envie, ce qu'il n'a pas.
- *Il pourrait peut-être juste fabriquer le pain qu'il lui faut et se débrouiller pour le reste.*
- Ben non parce que ça, il sait le faire.
- *Et qui va faire ce dont il a besoin et qu'il ne sait pas faire ?*
- D'autres personnes qui savent.
- *Mais qui ne savent pas faire du pain ?*
- Voilà oui, y en a qui font des choses pour que les autres les achètent...
- Et on fait ce qu'on sait faire.
- *À quoi sert l'argent dans tout ça, puisque c'est pour en avoir qu'on travaille ?*
- À acheter ce qu'on a besoin d'acheter pour survivre.
- L'argent, ça permet les échanges. Avec l'argent, on échange des choses suivant qu'on en a besoin.
- *Donc on travaille pour gagner de l'argent pour pouvoir acheter ce qu'il nous faut, c'est bien ça ?*
- Oui (collectif)
- *Daniel , je reviens sur ce que tu viens de dire, tu dis que l'argent permet les échanges. Peux-tu développer un peu ?*
- Et bien, avec l'argent qu'on gagne en travaillant, on peut acheter d'autres choses dont on a besoin, que d'autres fabriquent en travaillant.
- *Est-ce que l'argent a toujours existé pour faire des échanges ?*
- Silence perplexe
- *Quand on est petit et que l'on veut ce qu'un autre possède, comment fait-on ?*
- On échange avec quelque chose que l'on a, un autre truc.
- *Comment appelle-t-on cela, quand on échange un objet contre un autre objet ?*
- Le troc.
- *Est-ce que le troc est toujours juste ?*
- Ben non, des fois un des trucs est plus gros.
- Moi, je me souviens, j'étais petit et je voulais la grosse bille d'un copain et ben je lui ai donné carrément tous mes goûters de la semaine pour l'avoir.
- *Pourquoi lui as-tu donné tout ça ?*
- Parce que j'avais vachement envie de sa bille.
- *Donc tu étais prêt à donner quelque chose de plus important que sa bille pour l'avoir ?*
- Ben oui.
- Dans le troc, ça dépend de l'envie qu'on a, l'autre il en profite pour demander ce qu'il veut.
- *Pourquoi a-t-on abandonné le troc et avoir créé l'argent selon vous ?*
- Pour éviter que ce soit pas juste, avec l'argent un objet a la même valeur pour tout le monde.
- Y a plus d'arnaque.
- Sauf que des fois tu te fais avoir quand même parce que c'est trop cher. (rires)
- *Maintenant, laissez-moi vous raconter une histoire, celle de Robinson Crusoë. Vous la connaissez ?*

- Oui, c'est un mec qui est tout seul sur une île.
- Non il est avec Vendredi, un sauvage.
- *Pourquoi est-il sur cette île ?*
- Son bateau a coulé, je crois et il reste vachement longtemps. J'ai vu le film à la télé avec Pierre Richard.
- *C'est vrai, il y a eu une adaptation à la télé, mais au départ c'est un roman écrit par Daniel de Foe. Et que fait-il Robinson sur son île ?*
- Au début, il déprime, il pense qu'il pourra repartir et puis après il y croit plus.
- Ben et puis il se construit des trucs, une cabane...
- Et puis il a une chèvre je crois.
- Et un chien.
- *Tu dis qu'il se construit une cabane, donc il travaille ?*
- Ben oui puisqu'il fait sa cabane.
- *Mais alors il ne travaille pas pour de l'argent ?*
- Non, ça lui aurait servi à rien, y a rien à acheter.
- Ça, y a pas un magasin sur son île... (rires)
- *Mais alors pourquoi travaille-t-il ?*
- Parce qu'il a besoin de se protéger.
- Et puis il faut bien qu'il mange et tout ça...
- *Donc il travaille pour satisfaire ces besoins-là ?*
- Bon oui (collectif)
- *Et comment construit-il sa cabane ?*
- Avec des trucs qu'il trouve sur l'île, du bois, des feuilles...
- Il se sert de ce qu'il trouve
- *Et il trouve tout ça sur l'île ?*
- Dans la nature oui.
- *Donc il se sert de la nature pour son travail ? Et la nature est la même après ?*
- Non, y a plus ce qu'il a pris.
- D'ailleurs on fait toujours ça ... pour le papier on coupe les arbres...
- Même qu'on abîme la nature parce qu'on l'utilise trop.
- C'est vrai, on a toujours besoin de choses qui sont dans la nature et on la détruit.
- *Imaginez maintenant que Robinson ait trouvé tout fait ce qu'il lui fallait : une grotte pour se protéger, plein de fruits à simplement cueillir pour manger... Aurait-il quand même travaillé ?*
- Oui parce que sinon il se serait ennuyé.
- Oui il aurait pas su quoi faire et il serait devenu fou.
- En plus quand on travaille pas on se sent inutile.
- *Donc on travaille aussi pour s'occuper, pour se sentir utile ?*
- Oui.
- *Est-ce que vous pensez que Robinson savait construire une cabane avant d'arriver sur son île ?*
- Il fallait bien qu'il s'y mette.
- Il fallait bien qu'il se débrouille tout seul, il a appris.
- *Donc il a appris de nouvelles choses en travaillant pour fabriquer ce dont il avait besoin ? Est-ce que vous pensez que Robinson est le même en quittant son île que quand il est arrivé ?*
- Ben non, il sait d'autres trucs.
- *Vous, vous revenez de trois semaines de stage, pensez-vous être les mêmes que quand vous êtes partis ou quelque chose a-t-il changé ?*
- On a appris des choses.
- Ouais, j'ai appris des trucs.
- Moi j'ai été obligée de parler à des gens, même si je n'aime pas ça et puis je me suis habituée.
- Surtout moi, j'étais fatigué, plus que quand je viens en cours.
- Mais, c'est le contraire, je trouve que c'est plus fatigant en cours parce que je m'ennuie.
- *Et dans votre caractère, votre façon de voir certaines choses, est-ce que ça a changé ?*
- Non.
- *Avant de passer à un autre aspect du travail, pouvez-vous me faire une synthèse de ce que l'on vient de dire ?*
- C'est quoi une synthèse ?
- C'est comme un résumé.
- *En quelque sorte oui Sophie, sauf que dans un résumé tu dois reprendre les choses dans l'ordre dans lequel elles ont été dites alors que dans la synthèse il faut surtout retenir les choses importantes dans l'ordre ou non.*
- Et bien on a vu qu'on travaillait pour gagner de l'argent pour vivre mais pas que pour ça.

- Ouais on a vu que c'était aussi pour des choses dont on a besoin.
- Et qu'on apprenait des trucs en travaillant.
- *OK, alors maintenant, je vous pose une autre question : est-ce que le travail rend libre ?*
- Non.
- Oui.
- À la fois oui et non.
- *Ceux qui pensent non, pourquoi ?*
- Parce qu'on obéit à un patron.
- Et puis y a des horaires, des trucs à respecter.
- Oui mais d'un autre côté, on peut faire ce qu'on veut quand on travaille, on peut s'acheter des trucs sans demander à personne.
- Et puis on peut avoir un appart, être libre de ce qu'on fait en dehors du travail alors que là on peut pas on dépend des parents.
- Oui mais quand on a un appart, on doit payer des factures.
- Oui mais tu as choisi de les payer tes factures, c'est pas pareil. T'es responsable de ce que tu fais.
- *Donc toi, Sophie, tu penses que l'on est plus autonome en travaillant et que, de cette façon, on est plus libre.*
- Oui, même s'il y a des mauvais côtés.
- Ah tu vois qu'il y en a et qu'on n'est pas libre.
- *Vous êtes-vous senti plus libre pendant votre stage ?*
- Non, on nous a fait faire tout le sale boulot.
- D'un autre côté, on a vu nos difficultés et puis là où ça allait.
- Ouais, et en plus certains ont travaillé des jours qui ont aucun rapport avec l'école.
- Moi, j'ai travaillé plusieurs soirs de suite jusqu'à 23 heures, j'étais crevé. Même que mon père il a été voir le patron parce qu'un soir ça va mais à force...
- Non, moi c'était bien, j'ai fait comme les autres employés et j'ai fait de tout. Et puis c'est vrai que ça m'a transformée.
- *Ah bon, tout à l'heure tu n'en as pas parlé quand j'ai posé la question.*
- Oui mais depuis j'ai réfléchi et ça m'est venu. En fait, je suis devenue plus patiente et je fais plus attention aux personnes âgées. Avant je ne leur parlais jamais et là des fois il fallait les rassurer, les distraire... Ça m'a donné plus de confiance en moi et puis maintenant je ne vois plus les vieux pareil.
- *Merci Elodie, peut-être d'autres aussi, en réfléchissant, pourront s'apercevoir de certains changements. Pour terminer pourriez-vous envisager les deux questions que je vous ai posées en pensant aux deux films que nous avons vus ?*
- Les mineurs, ils travaillaient comme des esclaves avec un travail super dur, alors que *Les Temps Modernes* c'est moins dur.
- *Tout le monde est d'accord ?*
- Ben *Les Temps Modernes* aussi c'est dur mais pas pareil parce qu'il y a des pauses et des relèves.
- *Dans Germinal aussi.*
- Oui mais elles sont plus courtes et puis ils sont vraiment exploités.
- Oui, ils gagnent presque rien, ils ont faim alors qu'ils travaillent très dur et que même les enfants travaillent.
- En plus, c'est salissant et ils attrapent des maladies.
- Là ils ne sont pas libres.
- C'est pour ça qu'il y a eu les syndicats et tout ça.
- *Pourquoi ?*
- Ben pour qu'ils aient des droits, la sécu, les vacances et tout ça...
- *Je reviens sur ce qui a été dit tout au début, l'un de vous a dit qu'ils travaillaient comme des esclaves. Est-ce que quelqu'un pourrait nous donner une définition d'esclave et de travailleur ?*
- Un travailleur il est payé et il n'est pas brutalisé.
- Oui, même s'il gagne peu, un travailleur il est payé.
- Et puis l'esclave n'est pas payé, il a juste à manger. Il fait ce qu'on lui dit.
- *Qui lui dit ce qu'il doit faire ?*
- Ben...son patron.
- Non, c'est pas son patron, c'est son propriétaire. L'esclave il appartient à quelqu'un qui l'a acheté.
- *Donc un esclave est une personne qu'on achète et qu'on vend comme un objet ?*
- Oui.
- *Est-ce que c'est encore une personne libre ?*
- Non.
- *Et un travailleur ?*

- Lui oui, il est libre, il appartient à personne même s'il est exploité.
- *Peut-être que la différence est là, qu'en pensez-vous ?*
- Oui collectif
- *Bien, je crois que nous avons dit beaucoup de choses intéressantes. Maintenant, j'aimerais que nous passions à une autre activité. Nous allons essayer de définir le travail par rapport au jeu.*

Vendredi 4 mars 2005

Retour sur quatre années d'enseignement de la philosophie en LP

Josette Durdux, Professeur de philosophie

L'introduction de la philosophie en bac professionnel va plus loin que le simple fait de donner deux heures de plus d'enseignement dans cette filière. La multiplication des réunions, colloques et journées d'étude, les constats déjà dégagés dans les premiers comptes-rendus témoignent du fait que nous sommes dans un contexte politique, un choix de société et des conflits de pouvoirs. Cette possible introduction de l'enseignement de la philosophie va aussi devoir tenir compte de l'image de la philosophie, celle qu'ont d'eux-mêmes les enseignants par rapport à leurs collègues, image qu'ils veulent donner ou image qu'on leur prête. Cette image va aussi se retrouver dans l'affirmation pour certains d'être idéalistes, pour d'autres plus pragmatiques mais faut-il vraiment trancher entre ces deux positions ? Oui il faut être idéaliste si par là on entend ce qui est la caractéristique de la philosophie, un cheminement vers ce qui n'est pas encore mais il faut bien aussi s'intéresser de près au travail *in concreto* au quotidien, qu'il faudra évaluer et pour lequel il faudra sans cesse se remettre en question. Mon propos ne va pas s'attarder sur ces points mais plus simplement être consacré à l'observation d'une classe de bac professionnel durant quatre années. Les observations qui suivent concernent les élèves du lycée Arago de Reims, lycée d'enseignement général et technologique ; incluant un LP pour les métiers du bâtiment et des classes de BTS, le lycée accueille également des élèves sportifs du Creps.

Dans les séries classiques (S et ES) l'intérêt pour la discussion est présent, mais le passage à l'écrit est de plus en plus difficile ; ce constat est le même pour les disciplines littéraires et scientifiques. En français, la forme prend le pas sur le sens sans qu'il y ait pour autant de véritable acquisition des structures de la langue. Sujet, verbe, compléments, connecteurs logiques ne représentent rien pour un bon nombre d'élèves, ce qu'affirment également les professeurs de langues. Les revendications des professeurs de lettres portant sur le primat du sens du texte, sur l'urgence d'une véritable appropriation de la lecture se font entendre de plus en plus (Cf. *Le Monde de l'éducation*, avril 2005, par exemple).

Les élèves des séries technologiques (STI Génie Civil et Génie Électrique) suivent le même chemin que ceux des séries générales dans leur rapport à l'écrit. Certains enseignants accusent les coefficients des disciplines techniques par rapport à ceux des disciplines d'enseignement général ou encore regrettent le temps lointain d'une notation séparée des

enseignements généraux et des enseignements techniques, mais il ne semble pas que l'origine des difficultés soit aussi simple à dégager pour les disciplines techniques. L'écriture est aussi difficile, l'apprentissage des méthodes aussi lent et pénible que dans l'enseignement général. Un professeur de Génie Civil est réduit à faire mesurer les composants d'un matériau, le béton, comme dans la confection d'un gâteau, pour que les trois quarts d'une classe comprennent l'incohérence de leurs travaux en résistance des matériaux ! Nos élèves sont pourtant en classes terminales ; des élèves capables de raisonner, mais qui sont démunis devant certaines tâches.

Nous assistons donc depuis quelques années à un nivellement entre les élèves des différentes séries, avec parfois en STI un refus encore plus marqué pour le travail écrit, les élèves se réfugiant dans l'idée que seule compte la partie technique de leur filière, dans laquelle pourtant ils ne réussissent pas brillamment, ou encore dans l'affirmation dévalorisante selon laquelle ils ne peuvent prétendre qu'à un bac technologique. Pourtant ces élèves peuvent manifester de l'intérêt et même participer à un cours. L'origine sociale des élèves pourrait-elle expliquer ces attitudes ? Ce n'est pas le cas, les élèves viennent pour la plupart, dans les sections du bâtiment, d'autres départements de l'académie et appartiennent à des classes sociales variées. Ces remarques sont identiques pour les élèves des classes d'enseignement général : les élèves viennent aussi bien de la ZUP Croix Rouge que des banlieues pavillonnaires de Reims ou encore d'autres académies, le lycée accueillant des élèves sportifs du Creps et des clubs sportifs de Reims ou d'ailleurs. Pour les élèves sportifs de haut niveau, l'exigence est double : résultats sportifs et résultats scolaires honorables sont demandés ; pour les élèves des clubs les exigences sont plus variables selon les clubs, de même que le suivi scolaire, et les élèves se valorisent souvent à tort de leur qualité de sportif, ressemblant ainsi aux élèves des séries technologiques, trouvant là une justification à l'insuffisance de leurs résultats scolaires.

Il est donc bien difficile de tirer des conclusions sur le rapport entre milieu social et difficultés d'écriture et de conceptualisation. Le seul constat qu'il semble possible de faire est que nous sommes devant un nouveau public privilégiant l'agir ou ce qui est pris pour tel à la réflexion lorsqu'elle doit se présenter sous une forme élaborée. Comme les adultes, nos élèves vivent dans une société régie par le consumérisme, les médias et les nouvelles technologies, mais tous n'en sont pas dupes d'où leurs demandes de discussions sur l'influence, la liberté... Si Internet constitue une source appréciable d'information et de services, le temps passé en rencontres et chat est assez inquiétant. Une enquête rapide auprès des élèves fait apparaître une à deux heures voire plus passées en bavardages chaque jour, jusqu'à six heures le week-

end. Ajoutons à cela les SMS, la télévision, combien de temps reste-t-il à consacrer aux tâches scolaires, pour prendre du recul sur celles-ci. De plus, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les nouveaux moyens de communication ne favorisent pas vraiment une relation privilégiée avec autrui, autrui à la fois absent et omniprésent. Faut-il voir dans cette dispersion, une explication à l'absence ou à l'insuffisance de la prise de notes pendant les cours, à la difficulté d'établir des repères temporels et au primat de la mémoire immédiate sur la mémoire à long terme ? L'évocation spontanée pour mettre en relation le thème d'un cours avec un autre n'existe guère, nos élèves ont besoin d'aide, d'indices pour établir ces liens. Par contre les références cinématographiques ou télévisuelles sont plus spontanées et plus fréquentes.

Comment infléchir de façon positive le comportement de nos élèves ? C'est ici qu'entre en jeu le « bricolage » élaboré par les enseignants, selon l'expression du sociologue Philippe Perrenoud, bricolage qui va s'appuyer sur les relations avec autrui pour permettre un décentrage personnel et non imposé, une ouverture à d'autres points de vue. La recherche personnelle de l'élève, dans un groupe restreint peut s'avérer bénéfique : une classe hétérogène peut ainsi trouver des raisons de se souder, une classe homogène l'être encore plus. Ce travail est possible en TS ou TES si le nombre d'élèves dans la classe n'est pas trop important car l'horaire imparti à la philosophie est suffisamment important. Pour réaliser le même travail en série technologique, il faudrait pouvoir l'intégrer dans l'évaluation trimestrielle, or ni les effectifs ni les instructions officielles ne le permettent. J'ai souvenir d'un exposé sur l'origine du monde par des férus d'astronomie, d'une étude sur la *Lettre sur les aveugles* de Diderot avec un exposé sur la perception, d'un exposé sur l'influence des médias suivi de réflexions sur l'éducation. Mais ces travaux ne peuvent être que ponctuels, intégrés au cours et limités en nombre, programme oblige, de même que le fait que les élèves de terminale ont aussi beaucoup de travail dans les autres disciplines. L'intérêt est cependant d'établir des liaisons entre faire, communiquer, réfléchir sur la progression de sa pensée, et tenter d'établir des relations entre ses différentes connaissances. La liaison oral-écrit ainsi organisée permet également à l'élève de valoriser ses compétences : l'élève silencieux, par exemple s'affirme aussi bien qu'un autre plus éloquent, de même que les difficultés d'écriture sont prises en charge par tous.

Favoriser les relations avec les enseignants et les autres élèves, en partant de ce que les élèves ont envie de nous dire ou de faire pour les inciter à en faire un compte-rendu même sommaire ou encore utiliser les activités extra scolaires dans le cadre du lycée peut aussi

inciter les élèves à écrire et être un pas de plus dans la maîtrise oral / écrit. Au lycée Arago, la semaine de la vie lycéenne fait encore partie de la légende : au cours de cette semaine, des activités proposées par des professeurs et des élèves, allant de séjours sportifs, linguistiques à des ateliers d'art, de philosophie ou même de billard permettaient des relations différentes, l'objectif étant que chacun fasse quelque chose qui ne lui soit pas familier. Le lien en cours est à construire comme le lien en atelier ou en équipe sportive ; on le réussit plus ou moins bien selon la composition du groupe et bien des paramètres difficilement évaluables entrent en compte, aussi bien le rôle du temps que les conditions matérielles ou encore le parcours personnel de l'élève, ses difficultés personnelles, sans oublier même si nous essayons d'en faire abstraction les préoccupations personnelles de l'enseignant. Voilà pourquoi nous ne pouvons être que des bricoleurs du savoir.

Les obstacles rencontrés dans les séries générales et technologiques se retrouvent-ils dans les classes de bac professionnel ?

Quatre ans d'enseignement dans une classe de bac professionnel des Métiers du bâtiment, ainsi que, la première année une intervention au lycée professionnel voisin dans une classe de baccalauréat professionnel Secrétariat permettent de corroborer, après un certain nombre d'interrogations, de découragements parfois, qu'une progression est possible – ce qui était déjà affirmé par les précédents rapports – que quelques petits pas vers le philosophique sont réalisables comme pour les autres classes, que les élèves sont capables de conceptualiser, de prendre du recul par rapport à leur opinions et leurs pratiques. Les élèves de LP ne sont pas différents des autres élèves ; leur parcours est par contre davantage tributaire du temps et de leurs expériences et enseignements antérieurs.

Les élèves de Bac professionnel d'Arago ont un cours de philosophie presque semblable à celui des élèves des classes technologiques ; un cours dialogué, des études de textes... mais il n'est possible d'étudier que trois ou quatre notions du programme proposé. Les six semaines de stage, les cours supprimés en raison des contrôles en cours de formation, des sorties et seulement deux heures de cours par semaine ne permettent pas d'aller au-delà. Et dans ces conditions comment susciter l'intérêt de l'élève et comment l'aider à surmonter son refus ou sa peur de l'écrit ?

Prendre appui sur l'intérêt de l'élève pour quelque chose n'est pas nouveau (de Freinet à la Main à la pâte !) Ne pourrait-on en faire autant pour une démarche philosophique ?

La première tentative a été fort prudente : les élèves devaient dès les premiers cours trouver un article de revue ou de journal considéré comme intéressant sur un thème en relation avec le programme. Cette proposition a été accueillie favorablement par les élèves.

Le travail demandé pouvait se faire individuellement ou par groupes. Dès le départ, les deux groupes se sont trouvés dans des conditions différentes, car le CDI du lycée Arago est beaucoup plus riche que celui du LP Joliot Curie. Les recherches dans les classes de bac professionnel portaient sur :

- À Arago, classe en majorité de garçons : le racisme mondialisé ; une rumeur sur le clonage humain ; la publicité et son influence ; les inégalités sociales de santé sont méconnues ; le racket ; un frère peut en cacher un autre ; un article sur la loi apporté par un élève conseiller municipal dans son village ; l'influence. Les supports de ces recherches ont été très divers, découpés pour certains et sans références de titre et de date, dans les journaux : *Ça m'intéresse*, *L'Union*, les revues de télévision, correspondant à ce qu'ils lisent le plus souvent ou encore *Le Courrier de l'Unesco*, *Courrier international*. Sur l'influence, les recherches ont été faites au CDI dans des livres, des dictionnaires, sur Internet.

- Au LP Joliot Curie, la classe de Bac Pro STS est composée en majorité de filles (un garçon). Les élèves sont des volontaires (11 sur 27), viennent régulièrement, s'intéressent, prennent des notes mais sont extrêmement lents. Les travaux sont bien acceptés, mais tous ne seront pas rendus et les résultats sont assez inégaux. Quatre dossiers sont présentés : un article sur les enfants surdoués (source journal TV) ; un autre sur la justice (*Le Point*) ; un autre sur les inégalités (*Le Point*) ; un article sur la violence (journal TV).

À Arago, les élèves présentent leurs dossiers sans inquiétude pour la plupart, répondent aux questions que je leur pose ou aux questions de leurs camarades, parfois dans un langage bien familier. N'oublions pas que ce sont des élèves de Bac Pro industriel, habitués aux ateliers et aux chantiers ; même les filles se laissent entraîner à ces écarts mais tous les élèves sont capables immédiatement de changer de niveau de langue. Le support écrit est en général compréhensible même s'il comporte souvent beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire.

À Joliot Curie, l'écriture est relativement correcte, mais l'analyse est plus sommaire, les questions peu nombreuses mais donnant lieu à des commentaires fort longs et répétitifs, essentiellement constitués d'exemples personnels, très et même trop précis.

Lorsque l'on fait le bilan de cette première année :

Ce qui est positif pour les élèves c'est la satisfaction d'avoir produit quelque chose ; la prise de parole en groupe est une dédramatisation de l'interrogation habituelle en cours ; de

plus le choix est laissé de présenter son travail de sa place ou du bureau, et il est bien précisé qu'aucune remarque déplaisante n'est autorisée (consigne nécessaire en Bac Pro GO et EOGT qui ont parfois des réactions intempestives) ; l'élève doit prendre conscience des limites à s'imposer pour discuter, du respect de l'autre.

Le rapport à l'écriture n'est pas aussi difficile que les propos des collègues de la classe pouvaient le faire penser. En effet, les consignes données ont été respectées (sujet de la recherche précisé, résumé, interrogations). La rédaction pour la plupart correspond à ce que peut faire un élève moyen de série technologique.

Par contre, laisser le choix d'un thème à l'élève, s'avère certes intéressant pour celui-ci, mais difficile à gérer, les travaux étant plus difficiles à exploiter de façon approfondie et à rattacher aux notions du programme.

Au cours de la discussion qui suit la présentation, les élèves n'arrivent pas à noter et à écouter en même temps - c'est une attitude que l'on retrouve parfois chez les élèves des séries générales.

La deuxième année va se dérouler exclusivement à Arago. Pour permettre un élargissement des notions étudiées en classe, simplifier mes recherches et aider les élèves à trouver de la documentation, le travail demandé sera cette fois un exposé réalisé par un groupe d'élèves, choisi par eux à parti d'un thème : la justice. Ces exposés donnent lieu à une présentation orale en présence du professeur de français. Les résultats sont inégaux. Nous avons affaire à une classe hétérogène composée d'élèves issus de 1ère année de Bac Pro après un BEP mais aussi d'élèves venant de terminale STI après 2 ou 3 échecs au bac ou encore un passage rapide en apprentissage chez les compagnons du devoir. Il faut ajouter à cela les difficultés présentées par des élèves agités, en suivi psychiatrique et par deux élèves de Mayotte ne maîtrisant pas le français.

Les travaux portent, en dépit du thème proposé (la justice) sur : l'argent et le travail, l'éducation, les moyens de communication, l'influence de la presse sur la société et sur le thème « Le cinéma va-t-il tuer le livre ? ». Les productions écrites sont peu abondantes et constituées surtout de recopiage par le biais d'Internet ou d'ouvrages du CDI. Une ébauche de réflexion au cours et après l'exposé est cependant constatée, mais le dossier n'est pas remanié

La troisième année⁴³, les deux devoirs élaborés par le GFR ont été réalisés, mais même s'ils ont été faits sans trop de récriminations, ils ne suscitent pas un grand intérêt et provoquent surtout de l'inquiétude. Par contre les réponses rédigées en groupe sur les textes donnés en cours sont mieux acceptées : nous en revenons toujours à cette idée du travail en commun qui rassure, ceci tient peut-être aussi aux filières choisies, sur un chantier, on fait un travail d'équipe. L'esprit de groupe a d'ailleurs aussi ses revers : les classes EOGT et GO s'entendent mal et il est nécessaire de séparer les deux groupes afin de pouvoir travailler sereinement. Le cours passe ainsi de deux heures en classe entière à une heure et demie pour chaque groupe.

Deux oraux ont eu lieu, un par semestre ; les élèves travaillent en groupe, à la suite du cours, sur une recherche donnée en liaison avec le cours.

Sur le thème de la justice sont présentés des dossiers sur les thèmes suivants : d'où viennent les inégalités ; la récidive ; les inégalités entre hommes et femmes ; la délinquance chez les jeunes ; les sanctions. Des remarques pleines de finesse sont à noter.

Les élèves demandent pour la plupart un deuxième oral sur le thème de la liberté, et vont ainsi réfléchir sur : le rôle de l'influence des médias sur notre société ; la mode et les médias ; l'influence de la TV sur les enfants et les jeunes.

L'oral a lieu en présence du professeur de français. Les élèves affirment que ces oraux les préparent aux oraux techniques du bac. Certains élèves n'ont pas souhaité faire de présentation orale ou se sont intégrés, de nom seulement, à un groupe mais en général chacun présente une partie du travail et répond aux questions posées en relation avec sa propre présentation, puis participe aux questions sur l'ensemble.

Les élèves constatent que la rédaction cohérente d'un écrit est nécessaire pour affronter l'oral, ce qui est l'occasion de parler de méthodologie... Mais ce constat n'a pu vraiment s'effectuer qu'à partir de leur propre implication.

Un petit pas de plus est fait.

Lors de la quatrième année, le même processus que l'année précédente est utilisé, avec une meilleure organisation (emploi du temps mieux adapté) et dans de meilleures conditions matérielles (salles plus accueillantes). La classe est divisée en deux groupes EOGT et GO dès le début de l'année. Nous avons 3 élèves difficiles, au comportement instable en liaison, semble-t-il, avec leurs problèmes familiaux, en EOGT. La période de stage est

⁴³. Remarque : pour la troisième et quatrième année, les classes sont exclusivement composées de garçons.

également mieux placée. Cette année, mon objectif est le glissement de l'oral vers un écrit plus élaboré jusqu'à la dissertation. Peut-être !

La préparation orale est réalisée sur le thème de la liberté (éducation et liberté, l'esclavage, le corps et la liberté, l'anarchie, « Sommes-nous libres dans l'espace ? »). Des conseils de méthodes ont été donnés, à partir de l'idée qu'il faut structurer leur rapport de stage et la présentation orale d'un point du rapport. Un élève tente, en faisant une démonstration au tableau, de trouver une autre méthode pour finir par s'apercevoir qu'il utilise en fait la même ! Mais le point positif est l'appropriation personnelle.

Après l'oral et la discussion élèves-professeurs, une fiche complétée est demandée, mais malgré les promesses des élèves - de bonne foi, semble-t-il - ce travail ne sera pas réalisé.

À la suite des exposés un sujet de dissertation a été donné, un de ceux du bac technologique 2004 : « Peut-on être esclave d'un objet technique ? » (voir en annexe certaines des copies produites par les élèves). La réalisation de ce devoir a été précédée de l'étude d'un extrait du livre de Roger Pol Droit *Comment vont les choses* et de la lecture d'un article sur les réfractaires au téléphone portable extrait du *Monde 2*. Ce devoir était prévu en deux heures, certains en ont demandé deux de plus et ont vraiment utilisé ces heures. Je constate un comportement souvent enfantin : les élèves veulent montrer ce qu'ils ont déjà écrit. L'inquiétude devant l'écrit n'a pas vraiment disparu.

La correction de ce devoir va s'effectuer en deux temps : remise d'une fiche d'auto-évaluation simplifiée puis après une demi-heure distribution de ma propre évaluation.

Un exercice de type bac, explication de texte, est prévu. Le sujet est distribué, les élèves en parlent, demandent des précisions, mais il ne sera pas rendu car la fin de l'année est proche et les élèves se consacrent à leur rapport de stage en entreprise.

En conclusion, on ne peut vraiment parler de pédagogie spécifique en LP.. Par contre, l'importance du temps est primordiale, un cours se déroule plus lentement, l'acquisition de méthodes est plus lente, plus encore que dans les séries générales. La prépondérance de la mémoire immédiate sur la mémoire à long terme dont il était fait mention précédemment semble moins jouer chez les élèves de bac professionnel. Certes ces élèves progressent plus lentement, mais ils retiennent bien et plus longtemps ce qu'ils ont acquis. Cela viendrait-il des méthodes plus scolaires des professeurs ? Les élèves sont conscients de leur situation ; beaucoup suggèrent une approche de la philosophie en deux ans. D'autant plus que même si, pour la plupart, les élèves sont intéressés et reviennent même discuter aux interclasses,

l'absentéisme en mai est conséquent - l'arrêt des cours le 3 juin, l'urgence du rapport de stage y contribuent – et une classe de bac professionnel n'est en fait opérationnelle que sur environ vingt semaines.

Les problèmes d'orientation sont aussi à prendre en compte en amont et en aval. Pourquoi un élève de bac professionnel industriel se trouve-t-il dans cette section alors qu'il existe un bac technologique, et qu'il souhaite poursuivre en BTS ? Il semble que l'orientation résulte davantage de problèmes de comportement que du milieu social.

Alors qu'un nombre important d'élèves souhaite, après le bac professionnel s'orienter vers un BTS, les collègues de LP et de BTS s'interrogent sur la réussite post bac et font le constat que les élèves passés par une 1^{ère} d'adaptation réussissent mieux en BTS que les Bacs Professionnels pour lesquels on constate de nombreuses démissions en cours d'année, dues aux difficultés en enseignement général – maths, physique, français, langues.

Pour que les classes technologiques et professionnelles puissent retrouver confiance dans leur rapport à l'écrit, il pourrait être envisagé une autre orientation de nos évaluations, une épreuve orale préparant et nuanciant une épreuve écrite.

Annexe 1 - Travaux d'élèves

En EOGT, deux élèves, Franck et Florian, font à la fois un exposé et une dissertation ; les autres, sauf un, participeront à un oral. En GO, cinq élèves sur cinq réalisent ce travail.

Franck, élève moyen au début de l'année, assez timide, s'affirme en cours d'année. L'exposé auquel il participe porte sur la liberté de la presse. Franck s'exprime clairement, prend le temps de réfléchir avant de répondre à une question. Il accepte de rédiger un complément de quelques lignes à son exposé. Il est le seul à venir à l'avant-dernier cours (Au dernier cours en EOGT se joindra un élève de GO. Cet élève, Diego a réalisé un exposé sur le thème « Voyage et liberté ». Dès les premiers cours de l'année, il m'avait fait part de son intérêt pour le livre de Paulo Coelho, *L'Alchimiste*, récit d'un voyage initiatique, et pour le compagnonnage). Cet avant-dernier cours est l'occasion d'une répétition de l'oral du rapport de stage. Je joue (sans mal !) le rôle du néophyte, écoutant le projet de réalisation d'une cuve enterrée réservée au stockage du fumier - réalisation certes moins prestigieuse que les nouveaux procédés de coffrage pour la construction des bâtiments et des infrastructures du TGV décrits par l'élève que j'ai en charge en suivi de stage, stage pour lequel il n'éprouvait guère d'enthousiasme, malgré un travail correct. Le projet de Franck a entraîné davantage de réflexion ; il répond clairement à mes questions, montre les avantages du projet dans le contexte des règlements sur la protection de l'environnement. Nous aboutissons à une réflexion sur des problèmes économiques. Puis Franck rappelle la progression de son exposé, et affirme après un moment de réflexion « c'est comme pour la dissertation » - moment privilégié pour l'enseignant ! – l'élève comprend qu'une dissertation est une argumentation, qu'elle doit répondre aux possibles objections.

Copie de Franck

Sujet : Peut-on être esclave d'un objet technique ?

Tout objet quel qu'il soit apporte des contraintes à son utilisateur. Chaque objet est plus ou moins complexe et la notion d'esclavage revient souvent : l'exemple d'objet électronique en est le cas concret. L'homme a besoin d'un guide pour le mettre en marche et l'utiliser.

Chaque objet comporte des difficultés d'emploi dès lors que l'on ne l'a jamais utilisé. D'un autre côté l'homme est « prisonnier des choses » qu'il invente. Il doit sans cesse rechercher des solutions ou des innovations pour améliorer le produit ou le repenser. On peut classer les objets techniques de différentes façons. Il y a les objets simples (sans technologie : marteau, tenaille, chaise) et ceux complexes qui utilisent de nouvelles technologies (ordinateur, portable, satellites).

L'homme cherche sans cesse l'amélioration des techniques pour avoir de moins en moins de choses à faire, mais on se rend compte qu'il doit savoir réparer ces objets et donc connaître son fonctionnement.

L'homme est esclave des nouveaux besoins qui sont dus à la mode mais également à l'économie. La publicité rend également l'homme esclave des choses en martelant sans cesse des slogans qui à force obligent les plus réticents à acheter les nouveaux produits.

Florian, lui, a réussi à surmonter des difficultés relationnelles. Ses camarades se moquent de lui car il ne rêve que de planètes, étoiles et trous noirs. Son exposé, essentiellement technique mais très pédagogique (schéma au tableau, plan des idées) suscite – belle revanche – l'intérêt de ses camarades. Il rédige ensuite sa dissertation avec enthousiasme.

Copie de Florian

Sujet : Peut-on être esclave d'un objet technique ?

L'objet technique (allumette, voiture, accélérateur de particules) est une création de l'homme pour l'homme.

On peut donc en déduire que toute matière transformée par l'homme devient un objet technique, si petite soit son utilité.

Une pierre est-elle un objet technique ? À vue de nez non car ce n'est qu'un assemblage d'atomes et rien de plus, mais si cette même pierre est utilisée pour briser une noix, devient-elle un objet technique ? Oui car l'homme y porte un intérêt et l'utilise.

Toute matière n'est pas forcément un objet technique, il le devient suivant son contexte.

Le monde parfait serait un monde de partage, d'amour et de paix, croyez-vous que ce soit le cas ? J'en doute fort, le monde dans lequel nous vivons depuis toujours est un monde perverti par l'argent ou celui qui est le plus riche écrase les plus pauvres pour s'enrichir à nouveau.

Le monde actuel est un monde de progrès, il faut que l'homme crée des objets techniques de plus en plus petits, utiles, performants pour suivre la progression du progrès de son propre monde.

Par exemple, un agriculteur d'un pays industrialisé et à la technologie développée ne labourera pas ses champs avec des chevaux mais avec des engins agricoles adéquats.

Cela est impensable tellement l'écart technologique est important. En effet, le temps qu'il mettrait à faire son travail représenterait une masse de travail et une perte de temps inestimable pour cet agriculteur, comme ce n'est pas lui qui fixe ses prix de vente mais d'autres personnes, il doit produire afin d'avoir son quota de grain et subvenir à ses besoins grâce à ses ventes. Mais a-t-on besoin du progrès pour vivre ?

Au moyen âge, on avait que faire d'aller au Sud si on habitait au Nord, car la distance était trop importante, la famille n'était pas loin et le mode de vie était différent.

Si on vous demande d'apporter un paquet à un ami qui habite à 3 ou 4 km, allez vous y aller en voiture ou à pied ?

Le choix est vite fait car le progrès nous facilite la vie mais si vicieux est-il qui nous oblige à l'utiliser.

C'est comme une sorte de démon du progrès qui vous offre un objet, vous laissez y prendre goût pour en devenir esclave.

Remplacez ce démon progrès par un démon humain, vous obtenez les manipulateurs privilégiés qui vous vendent tout et n'importe quoi dont leurs objets techniques.

Certes ces personnes auront plus de mal à vendre leurs objets en Somalie, Congo que en France, Chine, USA car le niveau de vie est très différent. On arrive à une conclusion ; plus la démographie est importante plus l'homme achète des objets. Notre inventeur d'objet technique ne va pas investir dans des pays pauvres, le pauvre il perdrait de l'argent il préfère de loin en gagner ! Les pays riches lui permettent de vendre à des prix exorbitants pour mieux se remplir les poches. De plus les moyens techniques pour la diffusion de ses objets sont nettement plus développés (presse, radio, télévision).

Et oui la publicité, combien de gens entendez-vous râler à cause des pubs trop longues et rébarbatives ? Sûrement beaucoup me répondriez-vous. De plus c'est si bien expliqué que à la fin, on achète et on tombe dans le panneau comme les autres (merci la pub).

Pourquoi on achète des voitures suréquipées au look qui attire l'œil au point de faire une rafle dans le portefeuille ? Parce que on a envie d'acheter me diriez vous ; envie, ah envie voilà un joli mot que nos démons du progrès ont réussi à utiliser contre nous ! Il étudie nos comportements, nos envies, et nos goûts, et quand le temps est venu, il vous l'offre le super, la dernière innovation, le top du top...

Regardez une Renault 21 c'est une voiture normale (c'est sûr, c'est moche et ça fait du 2 à l'heure), comparée au hdi et tdi, c'est autre chose. Mais rien ne vous empêche d'acheter une Ferrari car entre besoin et envie, c'est un canyon très, très grand.

Vous avez besoin d'une voiture mais pas envie d'un tas de ferraille ambulante.

Sommes-nous alors manipulés ?

Nous sommes esclave de nous-même et de nos semblables plus que l'on est d'un objet technique.

Annexe 2

Bilan de collègues de lettres et histoire concernant l'enseignement de la philosophie en LP

Isabelle NASSEHI, professeur de lettres histoire
en classe de bac professionnel EOGT-GO au lycée François ARAGO

Bilan de l'expérience d'enseignement de la philosophie en LP menée en 2002-2003 (2^{ème} année) et 2004-2005 (4^{ème} année)

Après une quatrième année de mise en place des heures de philosophie, les élèves de terminale professionnelle se montrent satisfaits :

- Le bac professionnel acquiert ses lettres de noblesse, car comme pour les bacs techniques et généraux, les élèves ont des heures de philosophie.

- Ils sont sensibles au fait qu'on leur demande de réfléchir sur de grands problèmes, ce qui les valorise car ils ne sont plus des manuels mais deviennent des intellectuels (se servent de leur esprit).

- Ils apprécient les oraux pendant lesquels ils s'expriment devant leurs professeurs de français, philosophie et d'enseignement technique, ce qui est une bonne préparation pour les oraux techniques de fin d'année. Lors de ces oraux, on remarque pour certains d'entre eux une aisance, une rigueur, un effort dans le registre de la langue. Toutefois nous remarquons aussi le décalage existant entre l'oral et l'écrit. La prise de parole n'est jamais solitaire mais en groupe, les élèves ont besoin d'être rassurés.

- Ils sont aussi capables de faire des rapprochements entre les notions vues en philosophie et les textes littéraires étudiés en français

Il est à noter que l'interdisciplinarité est intéressante et riche (échange d'impressions entre les différents collègues). Expérience à reconduire et à poursuivre.

Marie-Paule LETISSIER, professeur de lettres histoire en classe de bac professionnel EOGT-GO (série industrielle) au lycée François ARAGO.

Bilan de l'expérience d'enseignement de la philosophie en LP menée en 2003-2004 (3^{ème} année) :

« Ce qui a été positif pour les élèves c'est d'abord la satisfaction d'avoir accès à une matière réservée, jusque-là, aux élèves des sections générales et technologiques. Ils ont bien compris que l'initiation à la philosophie pouvait les valoriser et réduire l'écart qui existe entre les élèves du lycée professionnel et les autres élèves du lycée Arago.

Par ailleurs, cet enseignement leur a permis de développer leur capacité d'analyse et de réflexion. La recherche de documents pour constituer un dossier a montré à certains qu'il était important de s'appuyer sur des éléments concrets et diversifiés pour comprendre une situation et émettre un jugement. Ils sont amenés à pratiquer la synthèse de documents en histoire-géographie, mais il reste difficile de développer une réflexion personnelle pour la mener jusqu'au bout. Ils s'intéressent au monde qui les entoure, ils sont parfois inquiets, ils ont aussi des préjugés. Certains ont bien compris qu'il était important d'aller plus loin pour dépasser les a priori, élargir leur champ de vision et construire une argumentation. La méthode pour cette construction est souvent mal maîtrisée. C'est un travail que nous sommes amenés à faire en français et en éducation civique, et il est intéressant de pouvoir travailler en équipe avec le professeur de philosophie.

L'abstraction et le maniement des concepts restent très difficiles pour ces élèves, les progrès ne sont pas toujours mesurables, mais peu à peu certains ont dépassé leurs réticences. Ils m'ont spontanément parlé et fait lire des extraits de textes étudiés en cours de philo, et j'ai pu échanger avec eux à ce sujet. Le travail de groupe et la présentation orale de ces travaux devant deux professeurs m'a semblé une expérience intéressante, d'autant plus qu'ils ont un oral à l'examen dans le domaine professionnel.

J'ai en charge, cette année, des élèves de 1^{ère} bac pro qui, en entendant quelques phrases d'un cours de philo donné dans la salle voisine, semblaient assez contents d'avoir cette matière l'an prochain... si l'expérience est reconduite. »

Une chance pour l'enseignement de la philosophie

Frantz Lys, Professeur de philosophie

1. Préambule et objet du propos

Dire qu'il y aurait une crise de la philosophie reviendrait à énoncer un pléonasmisme puisqu'elle n'advient que dans la crise ; hors cela il ne peut s'agir que de rhétorique. Une crise qui peut, par exemple, s'entendre comme une rupture dans le réel de la subjectivité conformiste. La sortie de la Caverne ne ressemble pas à une promenade d'un dimanche d'automne, où la lumière joue, tout en nuances, avec le feuillage multicolore des forêts allant paisiblement passer l'hiver à sommeiller. La crise n'est pas alors, et seulement un moment négatif. Toute crise accouche d'une renaissance quand elle ébranle les édifices de son histoire assoupie.

La philosophie s'enseigne (selon la forme que nous lui connaissons aujourd'hui) en terminale depuis Napoléon. Les programmes ont connu quelques changements, et la fin du XXème siècle fut le moment de la massification de cet enseignement. Massification à plusieurs niveaux, puisque de 8 % d'une classe d'âge au bac en 1960 on passe à 80 % en 2000 et parce qu'en 1973 cet enseignement est introduit dans les classes technologiques qui en étaient dépourvues jusqu'alors. Mais ces changements sociétaux et sociaux ne semblent pas avoir été accompagnés de changements homothétiques dans l'enseignement de la philosophie. Tout au plus nous pouvons apercevoir des mouvements de surface. Les pratiques enseignantes du cours, dérivées des formations supérieures (universitaire et normalienne), s'apparentent trop souvent à une histoire de la philosophie qui ne dit pas son nom. Pire encore, elle s'enseigne parfois comme une science positive du dogme⁴⁴. Un enseignement *de la philosophie* qui n'est pas toujours un enseignement *philosophique*. Ici, la crise est simplement négative : elle consomme la fracture sociale. Les objets et problématiques dont parle la philosophie sont dénués de sens pour la majorité de nos élèves... il ne nous reste qu'à leur demander de singer les cours de l'enseignant en restant sourds et aveugles devant leur

⁴⁴. Ces remarques ne sont pas des accusations, mais le constat d'une dérive résultant de notre impuissance à faire véritablement autre chose. C'est souvent contre notre gré que nous en sommes réduits à professer des paraphrases de philosophes : parce qu'ainsi nous nous assurons une certaine légitimité. Nous finissons par croire qu'enseigner, c'est être présent devant une classe. Quelle est l'épaisseur de cette présentialité ? De la même manière qu'on ne peut parler de communication lorsque le message transmis n'est pas perçu, interprété ou décodé par son destinataire, la communication désignant la totalité du procès et son achèvement, on ne peut parler d'enseignement dans ces conditions : il y a trop de "bruit" dans notre enseignement.

déshérence et leur souffrance à ne rien comprendre... submergés par l'incompréhensible. Beaucoup s'ennuient, même poliment, et quitteront notre enseignement sans suite, voire en fuyant ce qui dans d'autres circonstances eût été un délice pour l'esprit. Qu'avons-nous à gagner en maintenant des principes et des méthodes qui ne font pas recette. Réviser, rectifier, nos modes d'enseignement n'est pas nécessairement déprécier le produit, même si la tentation est grande pour certains (ceux qu'elle ne concerne finalement pas) de faire prendre pour de la philosophie ce qu'elle n'est pas... et réciproquement.

Il ne s'agit en aucune mesure de remettre en question l'intérêt de l'histoire de la philosophie, de discuter de la valeur des fondamentaux qui s'y sont petit à petit élaborés. Il ne s'agit pas non plus d'ignorer l'enseignement des maîtres du passé, mais le réel qu'ils ont pensé était celui de leur époque. Certes la philosophie a vocation à l'universel, mais peut-elle l'être d'emblée, sans préparation ? Cette universalité peut-elle advenir chez nos élèves à partir d'objets abstraits et anachroniques ? Faut-il tout abandonner pour suivre son enseignement ? L'époque n'est pas l'abandon, mais la mise en suspens de l'histoire d'une conscience : l'universel n'est pas l'intemporel ou le transtemporel. Nous pouvons réinitialiser les problématiques du passé, avec les objets d'aujourd'hui sans pour autant nous anéantir dans une actualité sans épaisseur. Il nous faut concilier les exigences rigoureuses d'une discipline abstruse avec la nécessité d'en faire partager quelques attributs à ceux que nous avons en charge d'initier. « *C'est le monde de tout le monde que le philosophe doit penser* », disait Merleau-Ponty.

Car, finalement, qu'attendons nous d'un enseignement philosophique en terminale ? Je ne m'aventurerai pas trop en rappelant, sinon les termes des programmes existants, l'esprit et sa finalité générale : il s'agit d'apprendre à penser. La chose bien que clairement entendue connaît souvent de nombreuses trahisons. Laissons cela. Que pouvons-nous espérer, non seulement de cet enseignement en Lycée Professionnel mais aussi, d'une façon générale, de cet enseignement dans les classes de terminale qui n'ont qu'un petit horaire et si peu de disponibilité (et de dispositions) pour travailler cette discipline scolaire plus en profondeur. Il faut confronter l'élève à penser le réel dans sa complexité, le sortir de la douce illusion que tout est simple et que chaque phénomène s'explique par une cause apparente. Il faut éveiller les esprits à la rigueur conceptuelle : penser, c'est alors produire des concepts. Plus modestement, il s'agit d'initier l'élève à l'élaboration d'une pensée conceptuelle, de l'y familiariser, de lui apprendre à discerner l'essentiel et l'accidentel et enfin de le distancier d'un rapport spontané et versatile aux singularités de ses expériences immédiates. Une vérité n'est pas un donné naturel. Le vrai et le réel ne se recouvrent pas. Ce dernier doit leur

apparaître comme une construction de l'esprit qui appelle une analyse critique et un examen des présupposés de notre *connaissance naturelle*. Penser c'est aussi différer les réponses aux questions qui se posent ou qui, bien souvent, ne se posent même pas. L'initiation à l'exercice du jugement libre et à la réflexivité suppose d'entrer en rupture avec le cercle des opinions qui constituent l'empire du "moi-je" (le moi empirique). Philosopher c'est réussir, en premier lieu, à élever les interrogations ordinaires au rang de questions problématiques... c'est même avant cela apprendre à démasquer les questions ensevelies derrière nos certitudes. Mais avant cela et pour cela que faut-il ? Quels ébranlements faut-il produire pour tourner les esprits vers ce mode de penser. Schopenhauer disait : « *avoir l'esprit philosophique c'est être capable de s'étonner des événements habituels et des choses de tous les jours, de se poser comme objet d'étude ce qu'il y a de plus général et de plus ordinaire* ». L'étonnement n'est pas la simple curiosité mais bien un coup de tonnerre !

J'ai saisi l'opportunité, avec l'introduction de l'action « Enseignement de la philosophie en Lycée Professionnel » dans l'académie de Reims, de pratiquer une parole philosophique autrement qu'au "lance-pierre", en attendant les élèves, en respectant leur rythme d'assimilation. Un petit progrès, certain, ne vaut-il pas mieux que les grandes enjambées d'une marche triomphale laissant tout le monde à la traîne. La modestie du projet ne doit cependant pas être prise pour de la condescendance, de la résignation ou de la "braderie". Les impasses que rencontre notre enseignement dans les classes technologiques nous invitent simplement à plus de prudence. Si j'ai parfois préféré emprunter des chemins moins "conventionnels", c'est pour que mes élèves marchent à mes côtés. À quoi cela nous mènerait-il (et nous a-t-il menés jusqu'à maintenant) de perdre en route ceux que nous prétendions vouloir sortir de la Caverne ? Pourquoi ajouter à la difficulté de cette pente abrupte, les dédales d'un labyrinthe ? Et en ce sens, cette action selon les modalités avec lesquelles elle se présentait m'apparut et continue de m'apparaître comme une aubaine, une chance pour l'enseignement de la philosophie qui part en quête de nouveaux objets et de nouveaux esprits... car je l'assume, il reste des esprits disponibles.

Est-ce que l'enseignement que j'y ai dispensé est un enseignement philosophique ? Je ne me suis jamais posé cette question jusqu'à aujourd'hui. L'acteur peut-il valider la conformité de son action comme à une norme qu'il n'a pas établie ? Je pourrais tout au plus m'interroger (ou laisser ce soin à d'autres) sur les qualités de cet enseignement. En revanche, cet enseignement a-t-il produit chez les élèves des déplacements, des tournures que nous puissions considérer comme philosophiques est là une question pour laquelle nous pouvons apporter quelques éléments de réponse. À défaut de les avoir rompus à des compétences d'écriture philosophique n'ai-je pas inscrit dans leurs modes de penser certains déterminants d'une tournure philosophique ? Même si nous ne sommes pas arrivés à la surface de cette demeure souterraine, et tant s'en faut, peut-être avons-nous fait quelques pas dans la bonne direction.

Pour des raisons déjà évoquées, mon propos ne peut prétendre à une connaissance de nature scientifique. Au-delà du témoignage, avec toutes les distorsions de l'observateur sur sa propre action, je propose ici un exposé sur ce qu'il est possible de faire, d'obtenir des élèves et m'interroge sur une approche moins traditionnelle⁴⁵ de l'enseignement de la philosophie. Allons voir avec quoi nous pouvons encore étonner – et donc triompher d'une crise - les élèves, et ce que nous pouvons recueillir d'eux, sinon en acte, au moins en puissance : parlons alors d'effort philosophique et de tournures mentales. Soyons à l'affût de ces gestes par lesquels ils manifestent cet effort et tournent avec bonheur leur esprit vers un enseignement nouveau. Et si cela s'apparentait un peu à un protreptique du XXI^{ème} siècle ? Ne serait pas notre chance ?

2. Discussion et dialogue philosophique.

Discussion...

Je décidai dès la première année de cette action (non pas expérimentation) de formaliser la discussion philosophique quitte à prendre le risque de flirter avec le

⁴⁵. La tradition résulte d'une dérive. Pour concilier les exigences des programmes avec les circonstances dans lesquelles ils se produisent, les enseignants adoptent volontiers le ton du topo. Pour problématiser, ils exhument les problématiques de l'histoire de la philosophie. Les problématiques n'apparaissent pas ancrées dans le réel actuel mais appartiennent au réel virtuel. Elles apparaissent alors dénuées de sens pour nos élèves et, donc, la raison de tel ou tel problème leur échappe totalement.

technologisme pédagogique⁴⁶. J'ai donc mis en place une procédure de discussion philosophique⁴⁷ avec mes élèves, non pour faire illusion mais pour établir un cadre contraignant en même temps qu'un repère pour progresser. Contraignant car philosopher, c'est se faire travailler et non énoncer des opinions selon le principe des libres associations comme cela se rencontre dans quelques débats prétendument philosophiques où la rigueur n'est pas de mise. Il fallait obliger à penser contre la dispersion : ce qui revient à se disperser avant de se ressaisir. Ainsi, la discussion débutait avec une question qui s'apparente à celle qu'on retrouve le jour du bac en guise de sujet de dissertation. Mon objectif n'était ni de faire faire une dissertation collective ni d'épuiser la question, mais de confronter les élèves à l'élaboration d'une problématisation. Après que les règles de la discussion furent posées, il m'a été permis d'observer des élèves qui "s'arrachaient" à leurs habitudes volubiles pour saisir leurs pensées immédiates comme des objets à penser. J'ai aperçu cette violence faite à eux-mêmes de vouloir comprendre un problème et de différer le moment de toute réponse hâtive. Les élèves s'écoutent, se répondent et s'accompagnent. Pour percevoir cela, il faut interpréter les silences, qui ne sont pas des vides. Il s'agit de moments où l'élève se confronte à sa propre pensée. La parole éloquente ne peut surgir que du silence. Les points de vue se donnent à être pour ce qu'ils sont : des moments dialectiques et non des oppositions radicales. Cela, tout cela et rien que cela, constitue une étape, un moment où l'esprit se tourne vers l'entreprise philosophique. Avant l'universel il faut reconnaître et comprendre la relativité des points de vue. Il faut, avant de dégager des principes généraux, identifier, définir, objectiver les particularismes. Et tout n'a pas été simple.

Une discussion avec des élèves de Maintenance et Mécanique Automobile a donné lieu à une mise au point sur un mode de pensée utile à la démarche philosophique. Nous cherchions à comprendre l'ambivalence des rapports de l'homme au travail. Dans le préambule du sujet⁴⁸ qui donna lieu à une discussion en classe après l'exercice écrit, il était question de gens qui attendent l'âge de la retraite comme un moment de libération. Luc

⁴⁶. L'école contemporaine, pour s'assurer d'atteindre les quotas de 80 % d'une classe d'âge au Bac, a préféré le *développement des compétences* à l'assimilation des *savoirs* et a technicisé à outrance les processus pédagogiques : cela ne produit que de l'efficacité à finalité interne.

⁴⁷. Dans les actes de l'université d'été sur l'enseignement de la philosophie en Lycée Professionnel qui s'est tenu à l'IUFM de Reims on trouvera une présentation détaillée de ce dispositif de travail. Comme à cette période, je ne pouvais réellement en connaître et comprendre tous les effets, j'ai, un an plus tard, rédigé pour INNOVALO une analyse plus critique de ce dispositif. Comme tout cadre, il est fait pour être oublié dès sa mise en œuvre... sinon c'est de la technologie pédagogique et la formation de l'esprit laisse place au dressage des neurones. Ce que je dis là n'a de valeur que si on considère que l'enseignement scolaire vise à l'émancipation du sujet.

⁴⁸. Cf. les analyses d'Alain Marchal sur cette question.

s'exprime sur cette idée : « Pas pour tout le monde. Y'a des gens qui ont peur de la retraite... parce qu'ils vont s'ennuyer, parce qu'ils se sentent exclus, parce qu'ils ont peur de mourir ». Cédric le contredit violemment : « n'importe quoi, moi je dis que le travail c'est une contrainte et qu'on aimerait ne pas travailler ». À l'évidence ces deux élèves ne sont pas sur le même registre de jugement. Luc énonce un *fait* incontestable tandis que Cédric prétend tenir une vérité universelle en énonçant son *sentiment* personnel. Toute la difficulté consiste alors à faire reconnaître à Cédric la validité du propos de son camarade et d'admettre que la caractérisation du travail comme aliénant ou libérateur doit être modulée et mise en tension. Cédric reste enfermé dans une contradiction : « oui c'est vrai... mais je ne suis pas d'accord ». À son insu, il objectivait un problème élémentaire pour la pensée : la confusion que nous faisons souvent entre un ressenti affectif (n'aimant pas le travail il ne peut admettre que d'autres puissent authentiquement l'aimer) et un énoncé factuel que la raison doit reconnaître. Nous voici face à un apprentissage élémentaire pour la philosophie : distinguer dans nos jugements ce qui tient à nos sentiments et ce qui tient aux faits afin de ne pas conclure fausse une idée sous le prétexte qu'elle ne nous plaît pas. Congédier les passions et convoquer la raison n'est pas là le moindre effort. Chassez le naturel, il revient au galop : le jour du bac c'est souvent la chevauchée fantastique. Cédric a petit à petit accepté cet enjeu intellectuel : sortir d'une impasse que nous venions de pointer sans se réfugier derrière les faux-fuyants des prétendus débats démocratiques. « À chacun ses opinions » est bien la pire des choses pour enfermer les consciences dans le tombeau des illusions. Tout cela n'est pas grand-chose. Certes, mais à ne pas en passer par là et à ne pas valider ce moment comme un moment d'effort philosophique nous risquons de nous égarer et de nous apercevoir que nous prêchons dans le désert.

Ces cours sont laborieux : on avance peu et péniblement. C'est que la marée descendante à découvert est recouverte par la marée montante. Il faut rester à l'affût de ce qui se rétracte dans les consciences, il faut engager la polémique, vaincre sans tuer, convaincre sans persuader... Mais il y eut aussi des moments plus productifs. Certains groupes d'élèves parvenaient à l'établissement d'une sorte de conscience (*conscientia*) collective. Les subjectivités affectives congédiées, le groupe s'efforçait comme un seul homme à démêler ses idées et à dépasser ses propres contradictions. Un savoir commun advenait lentement mais sûrement. Des tournures prenaient forme modestement en s'éloignant des artifices des technologies pédagogiques : petit à petit le cadre devenait invisible, le fond l'emportait sur la forme. Les élèves sortaient souvent du cours à regrets bien qu'exténués... Ils apprenaient petit à petit à ne plus dire ce qu'ils pensaient mais à penser ce qu'ils disaient. Je ne prétends pas

qu'il ne faille rien espérer de mieux, je rappelle simplement que le chemin vers la lumière est parsemé d'embûches et qu'il faut bien commencer par l'essentiel : préparer les esprits. Si nous passons outre ces étapes, nous ne verrons jamais le jour. Et même si après une année (moins 10 semaines de stage) nous ne parvenons pas à conceptualiser peut-être serons-nous mieux tournés vers ce monde "intelligible" que vise toute entreprise philosophique.

L'un des objectifs avoués de la discussion était de donner à voir et à entendre comment s'élabore une réflexion philosophique, afin qu'éventuellement, l'élève ayant internalisé les formes et les effets de la polyphonie puisse s'engager seul vers une écriture qui composerait à la manière de la discussion, mais avec soi-même. La tentative n'est pas vaine. C'est ce que nous allons voir avec la copie d'Hélène.

Pour faire suite aux cours sur le travail et sur la liberté et vérifier la forme prise par la tournure des élèves, je leur avais demandé de s'essayer à l'écriture d'une réflexion philosophique. Je ne donnai aucune consigne, puisque je voulais recueillir des traces, des indicateurs de leurs modes de faire "naturalisés" avant de fournir des cadres directifs en quelque sorte adaptés à leurs capacités identifiées. Le caractère expérimental de cette action autorisait ce type de démarche : puisque les exercices "classiques" constituent des obstacles à la réussite des élèves dans nos classes technologiques et qu'il existe d'autres formes de travail philosophique que celle de la dissertation, voyons quelles sont les prédispositions de nos élèves et comment ils les articulent avec les effets du cours. Les élèves n'avaient suivi le cours de philo que depuis trois mois et cela à raison de deux heures par semaine. Ces circonstances utiles rappelleront à ceux qui peinent à considérer notre entreprise comme efficiente qu'il n'est rien qu'on puisse juger hors ses circonstances et que tout effet étudié doit être rapporté aux circonstances dans lesquelles se produisent ses causes. Je proposai comme sujet de réflexion : « dans quel mesure le travail nous libère-t-il ? »⁴⁹. Lisons cette copie avec l'acuité nécessaire pour discerner, au travers de ses nombreuses imperfections, ses qualités formelles et le véritable effort philosophique accompli par l'élève. Tenons à distance les discours normatifs habituels (par exemple sur son évaluation), sinon nous ne verrons rien. Enfin, pour que les choses soient claires ; il ne s'agit pas de prétendre que nous tenons là une copie qui satisfasse aux exigences de ce qu'on considère comme "une réflexion philosophique pleine et entière". Simplement elle manifeste des signes d'une tournure acquise dans le cours de philo, elle met en évidence un effort de l'élève pour sortir de l'immédiateté de ses

⁴⁹ Certes la formulation de la question n'est pas très heureuse. Comme tout sujet, son champ problématique est prédéterminé bien que je n'attendais pas que les élèves retrouvent des problématiques élaborées dans l'histoire de la philosophie. La question, même maladroite, permet aux élèves d'articuler deux notions, après que le cours les avait présentées séparément.

représentations et pour s'engager vers un type nouveau de réflexion. En bien des points, le texte nous apparaîtra carencé, mais il reflète l'effort de l'élève pour se faire penser. Ce n'est qu'à ce titre que je le convoque pour mon propos. J'ai recopié cette copie telle quelle.

Le W à l'école :

Le W à l'école, ns donne la liberté de ns exprimer lors d'orale, ou d'écrit car on y donne notre choix c'étant dit on aimerai avoir l'opinion d'autres personnes (que se soit des profs, des amis...) pour donner peut-être de meilleurs impress°, c'est peut-être un manque de confiance, donc une « non-liberté ».

Lorsque ns rentrons des cours, on ne pense pas au repassage, si la maison est lavée, si les courses sont faites... malgré qu'on veut manger « ça » et notre tee-shirt pour demain. Vis à vis de notre sect° (Bac professionnel) on peut connaître et apprendre notre métier futur qu'on aimerai faire, vu que l'on a le choix de le pratiquer, cela ns donne une certaine liberté cependant ce ne serat pas avec les mêmes collègues, la même entreprise et qui sait que notre destin pourra changer ? (ex : d'habiter loin, d'avoir une proposit° exaltante ds ques tps...)

Au lycée on peut-être plus svt en retard ou absent que ds le W professionnel, car on peut y être renvoyé... quoique on a des sanct° voir des exclus°...

Où est la liberté ds le W de l'école ?...

Le W professionnel :

En ce qui concerne le W professionnel, ns n'avons plus de devoirs, leçons... ce qui ns laisse une gd liberté toutefois on a le repassage, les courses...

Lorsque l'on W, on est plus indépendant, plus nos parents (ou profs) sur le « dos » pour nous surveiller, mais on a qd même notre directeur et sûrem^t encore besoin d'eux.

On est libéré de notre avenir, vu que l'on W, on y pense plus, à savoir si on va W là ou là, si c'est ce que l'on veut faire, néanmoins on pense au chômage, voir à changer de direct° si ça ns plait plus et même de penser à l'avenir de nos futurs + tard.

Il y a une certaine liberté pour ceux qui sont + matériel que intellectuel, malgré qui faut tjs apprendre et retenir des choses pour « bien » W et sûrem^t monter (ds le grade) → donc être parfois + intellectuel, réfléchit...

Le W professionnel est mieux que l'école car y n'y gagne de l'argent, on se prend plus la tête avec les profs ou nos camarades pour certaines choses, mais il y a qd même des conflits avec les collègues et si on est artisan, avec les fournisseurs... Cependant ce n'est + un « dégoût », c'est-à-dire pas comme avant lorsque l'on été esclaves, pourtant il faut tjs se lever le matin et W tous les jours...

On a le choix de notre profess° (parfois les parents l'impose encore, ou de « père en fils »...) mais il y aura tjs des alinéants ds notre vie car on a tjs des choix à faire que se soit pour nous ou autrui donc on ne peut jamais être libre d'esprit. Lorsque l'on est patron on commande donc libre de faire des choix cela dit on a tjs des décis° à prendre (importantes ou pas), on W tjs et si il y a une faute commis on est plus pénalisé...

En évitant l'ennui, on W et donc un peu fatiguée et qui dit fatigue dit depressif, coléreux, malade... et donc le W est mal fait, mais le W évite la mort, pourtant y-en qui meurt à cause de W que se soit de fatigue, que se soit « matériel ».

Je pense qu'on ne peut être libre ds le W, car on est ; doit ; peut ; veut tjs se rattacher à qqe chose ou qq'un , il y a tjs des causes extérieures. On ne peut-être déterminée par ns même.

Je voudrais pointer, ici, deux choses. Faisons l'économie des défauts de grammaire et d'orthographe et intéressons nous à la forme du discours.

Premièrement, cette copie manifeste une capacité d'articulation des idées selon une forme dialectique. Certes, on ne peut affirmer qu'il y a un progrès du discours qui, partant d'un moment concret, aboutirait à l'élaboration d'une conclusion générale et synthétique des différents moments du propos. Mais chaque idée n'est jamais simplement opposée à une autre, comme s'il s'agissait, dans un tableau, de lister des arguments "pour" et des arguments

“contre” (exercice assez répandu en français dans ces sections, quand on s’exerce au discours argumentatif) : elle est modulée. L’élève réussit à énoncer des contradictions internes, ce qui n’est pas la moindre des qualités pour un esprit philosophique. Dans la première phrase, l’élève nous dit ceci : « On prétend que l’école est un lieu où existe une liberté d’expression, pourtant cette liberté n’est qu’apparente ou théorique puisque tous ne s’expriment pas. Certains ne livrent pas leurs opinions car ils n’ont pas confiance dans les autres : de quelle liberté parle-t-on si la confiance entre les acteurs libres n’existe pas ? ». Finalement la liberté prétendue et apparente est-elle, sur le fond, une “vraie liberté” ? Ce n’est pas parce qu’il ne se fait sentir aucune contrainte (sous la forme de l’interdit) que nous sommes réellement libres. Je ne me livre pas ici à une interprétation excessive de la copie : je redéploie l’idée qu’elle contient pour mieux en faire apparaître les articulations, car l’argumentation reste très elliptique. On admettra, ainsi présentée, que l’argument d’Hélène “pointe” une tension. Bien sûr, elle n’approfondit pas son propos, n’explicite pas ses idées. Mais l’expérience nous enseigne qu’il en est ainsi pour une grande majorité de copies le jour du bac dans les classes technologiques et que pour beaucoup cet effort-là n’existe même pas. L’élève ne se répand pas en considérations subjectives, elle fait véritablement un effort de questionnement et mène une discussion contradictoire en composant avec ses propres idées. À défaut d’un achèvement, nous sommes en présence d’un signe patent et incontestable d’un effort philosophique. Et toute la copie fonctionne de cette manière. La plupart du temps, nos élèves opposent des opinions à des opinions et souvent se contentent d’affirmer ce qu’ils croient vrai avec véhémence. Ce n’est pas ce qui se passe dans cette copie. Avec toutes les imperfections qu’elle contient et ses maladresses, l’élève a appris ce qu’était, en quelque sorte, l’enquête intérieure ; elle a intériorisé certains aspects des formes de la discussion. Hélas, toutes les copies ne possèdent pas cette qualité, ce qui lui donne d’autant plus de valeur. Mais il faut du temps pour apprendre ces choses. L’histoire de nos élèves, convertis aux vertus du *fast-thinking* cathodique ne les y prédispose guère...

Deuxièmement, la conclusion de cette copie est une réponse qui articule le développement des parties avec des objets en provenance du cours. L’idée de causalité externe et de détermination provient du cours. Nous avons réfléchi, illustré et commenté Spinoza : « une chose est libre quand elle se détermine elle-même, c’est-à-dire quand elle n’est pas déterminée (à être ou à se mouvoir) par une cause extérieure ». Nous avons remarqué, que selon cette définition, aucune chose dans la nature n’était libre puisque toute chose y est déterminée par autre chose qu’elle-même. L’effort de restitution (récitation) n’a rien de singulier : nos élèves y sont rompus par leur scolarité. Apprendre à apprendre,

jusqu'où peut aller l'abîme. Or, Ici, l'élève s'y prend à peu près bien : le cours n'est pas récité sans souci d'articulation avec le propos développé. Il est tout au plus cité en référence à un savoir auquel l'ensemble de la copie cherche à faire écho. Toute la copie nous a montré que nous pensons être libres quand nous faisons ce que nous voulons, mais qu'il existe toujours des contraintes visibles ou invisibles. L'élève s'est donc, en quelque sorte, attachée à nous montrer où se trouvaient nos illusions. Je ne conclurai donc pas si mal, si j'affirme qu'elle a fourni un effort philosophique, d'une part en essayant de tenir compte de ce qu'elle a appris et compris, et d'autre part en développant une réflexion autonome... qui ne soit pas une "singerie" du cours. Nous ne manquerons pas non plus de constater que la copie s'ouvre, dans les dernières lignes de sa deuxième partie sur une question métaphysique, ou pour le moins existentielle. Cela non plus n'est pas rien. Prendre conscience que toutes nos questions renvoient à un champ de questionnement plus vaste et plus général encore est le signe de quelqu'un qui a entrevu l'essence même de la philosophie.

Le contenu manifeste et idéal de cette copie, nous rappelle aussi, et ceci est apparu clairement à tous les membres du GFR dans la diversité de ses rencontres autant que dans les analyses de Jean Yves Rochex et d'Elisabeth Bautier, que toutes les notions d'un programme ne sont pas d'un égal accès. En effet, celle de travail, et peut-être plus pour des élèves de Lycée Professionnel, les heurte à l'impensable. Comment comprendre que travailler c'est produire, c'est trier, c'est organiser, c'est transformer, c'est éveiller la conscience au monde quand il est si fortement inscrit dans les représentations que travailler, ce n'est que gagner de l'argent et être un salarié (servile) dans un système peu équitable... La notion de travail se trouve souvent limitée à celle de d'emploi et des circonstances socio-économiques qui le circonscrivent. Une fois cela bien considéré, il devient aisé de comprendre la radicalité des obstacles qui s'opposent à la mise en suspens des représentations quasi naturalisées du travail. Cette notion renvoie à trop de vécu... si douloureux parfois, comme nous le montre cette copie. Comment sortir des fatalismes ordinaires ? Je ne plaide pas pour la suppression de ce genre de notion, bien au contraire. En revanche, je prétends qu'on ne peut pas faire la même chose avec celle-ci qu'avec une autre. C'est la raison pour laquelle, ne sachant pas trop comment commencer avec cette notion j'ai emprunté le dispositif de la discussion. Il s'agissait moins de faire un cours approfondi sur le travail que de profiter des difficultés particulières que révélait une telle notion pour travailler les esprits et les tourner vers la pensée philosophique. On ne peut tout vouloir à la fois ! C'est donc un cours où j'ai distillé du savoir de façon ponctuelle, sans produire un discours savant et global. Je considère ce

moment comme essentiel. Et la forme même de la copie d'Hélène confirme qu'il se passe quelque chose dans l'esprit d'un élève qui cherche à se faire travailler, même si par son contenu apparent on pourrait croire, une fois de plus, que nous lisons une copie où l'élève se contente de raconter sa vie.

De la discussion au dialogue

C'est bien malgré moi qu'il m'a été donné la possibilité de pratiquer le dialogue individuel. Ne manquant pas une occasion de vérifier certaines choses, la situation, bien que singulière n'en fut pas moins enrichissante d'un point de vue général. Nous allons voir que nous pouvons attendre de nos élèves beaucoup plus que ce que la rumeur laisse entendre assez souvent. Il ne s'agit pas d'exposer l'intérêt du cours individuel, cela n'aurait aucun sens ici. Mais l'effectif d'une de mes classes d'élèves ayant fondu jusqu'à l'unité⁵⁰, j'ai poursuivi mon cours en modifiant mes modes de faire. Je pratiquai donc le dialogue avec un ou deux élèves... Et nos rencontres connurent une régularité exemplaire jusqu'à la fin de l'année.

Il s'agit bien d'un dialogue où le maître conduit le raisonnement en distribuant à l'élève le rôle de l'interlocuteur attentif. Globalement, on expose les prémisses d'un raisonnement, on s'assure que l'élève les intègre bien et on lui demande s'il convient, avec nous, de la validité de la conclusion. Bien entendu, l'élève n'est pas en mesure de déceler les failles logiques du raisonnement. Ce qui importe ici, c'est qu'il contribue à l'élaboration du dialogue, non en le conduisant ou en devenant un interlocuteur symétrique, mais simplement en attestant de sa compréhension ou du contraire, obligeant alors l'acte pédagogique à rester en prise avec ses registres de compréhension.

Qu'avons-nous pu observer ? Un élève qui pense en collaboration avec l'enseignant et apprend à examiner les tensions qui naissent entre le discours de la raison et ses représentations ordinaires. Il accompagne activement le processus de raisonnement. Ceci n'implique pas nécessairement qu'il soit en mesure, seul, d'en faire autant. Il ne s'agit que d'une étape, et l'expérience nous enseigne qu'elle n'est pas d'un accès immédiat. On considère que l'élève se fait travailler, qu'il essaye de se dégager de ses représentations spontanées pour entrer en philosophie. Certes, nous ne pouvons reproduire ces conditions de

⁵⁰. La situation s'explique en partie par une administration incompétente, qui avait placé les deux heures de Philo d'une classe de LP les deux dernières heures de la semaine... juste après l'EPS !!! Les élèves ont déserté le cours en peu de temps. Les quelques fois où je les ai rencontrés ils paraissaient épuisés et par un vain effort tentaient de garder les yeux ouverts après une semaine bien remplie. Congédier les passions, oui mais pas la fatigue, je ne suis pas gourou.

travail à l'école à grande échelle (mais on peut rêver)... Nous apprenons cependant (nous ne le savions déjà) d'une telle situation que l'échec ne résulte pas d'une "nature" d'élève : les circonstances institutionnelles, les phénomènes de classe, la pédagogie massive sont à considérer comme autant de facteurs responsables de la mise en échec... de son invention même. Tout cela nous permet de réfléchir sur un possible et sur les conditions préférentielles de ce possible. Compte tenu des circonstances initiales, les groupes d'élèves suivant les cours de philo devraient être les plus restreints possible.

Enfin, et cela n'est pas la moindre des choses, l'élève acceptait de continuer le travail "à la maison" et de revenir d'une séance à l'autre avec une production écrite. Rappelons que le travail "à la maison" autre que l'apprentissage des leçons pour les contrôles n'est pas une tradition intense dans les LP. En lycée technique, je suis confronté à ce problème de manière récurrente : l'enseignant de philosophie est souvent le seul professeur à demander un travail de production "à la maison". C'est aussi l'une des seules disciplines à considérer que le cours en classe ne se suffit pas lui-même : tout le cours n'est pas le tout du cours. Il ne porte ses fruits qu'à condition d'être poursuivi extra-muros par un travail régulier de lectures autonomes complémentaires et de productions écrites. Aussi, lorsque, par les effets de circonstances peu communes, il nous est offert d'apprécier cet effort, ne boudons pas notre plaisir. Non seulement les élèves venaient en cours avec un travail personnel (pour l'un d'entre eux la chose était systématique), mais en plus ils acceptaient de reprendre, de corriger et de faire progresser une même tâche écrite en tenant compte des conseils apportés par l'enseignant. Nous savons que jamais (ou si rarement) les élèves ne reprennent leurs travaux. Une fois l'exercice évalué, il est rangé et ne fera pas l'objet d'une reprise : on passera à la suite sans revenir sur ce qui appartient déjà au passé. D'un point de vue pédagogique, ce phénomène détermine un manque à gagner pour l'acquisition de méthodes et surtout pour saisir que la pensée construite est un long parcours, peu linéaire, qui oblige à des rectifications incessantes. Ici, nos deux élèves ont accepté de rectifier leur penser, de s'orienter dans le milieu qu'est la pensée. Bien entendu, le rythme des leçons est infléchi par ce genre de méthode et de pratique. Mais plutôt que de rêver à un rythme céleste hors de la réalité de la classe et de ses affects, admettons que ce petit peu deviendra un champ fertile si nous savons l'entretenir puis le cultiver.

Quelle culture ? Quel savoir ? À partir de quoi pouvons-nous philosopher ?

Un préjugé

Le mot culture est très polysémique, ce qui en autorise un usage frauduleux où le mépris le dispute à la méprise. Ainsi, on prétend que les élèves n'ont pas de culture. Ce préjugé tenace marque notre ignorance quant au sens même de ce qu'on considère comme une culture et trahit une certaine conception "socio-centriste" et discriminatoire de l'idée de culture. A-t-on jamais rencontré un homme sans culture ? Une première distinction s'impose : culture et savoir. Une culture dépasse très largement la somme des savoirs intellectuels objectivés et identifiés comme tel par un sujet autant pensant que pensé. La culture n'est pas réductible à un type de savoir. Elle ne marque pas, comme une étape, la supériorité d'un type de savoir sur un autre type. D'ailleurs peut-on affirmer qu'il existerait des choses plus dignes de faire l'objet d'un savoir que d'autres ? Ce qu'on sous-entend c'est que l'élève est démuné d'une culture classique, et, pour être plus précis, qu'il ne possède pas de savoir ou de référence classique : ce qu'une élite sociale a désigné comme "vraie" culture. Deuxièmement, ce qu'on appelle culture ne se limite pas à ce qu'on apprend à l'école, à ce qui fait l'objet d'un enseignement positif, délimité et caractérisé comme tel. Manger, cracher, saluer, sourire sont aussi des savoirs : l'expérience de la vie participe tout entière au procès d'acculturation. Enfin, il y aurait une distinction à faire entre une culture qui "pense le sujet" et une culture "pensée par le sujet". Finalement on peut dire de quelqu'un qu'il est cultivé non parce qu'il sait des choses mais parce qu'il réfléchit ce qu'il sait et qu'il se pose face à son savoir dans une relation de type épistémologique (passage du moi empirique au moi épistémique). C'est de cela qu'il va être plus ou moins question dans la suite.

Au risque de passer pour un iconoclaste, il semble que ce n'est pas l'école elle-même qui transmet cette prétendue "culture générale" qui fait tant défaut à nos élèves. Tout au plus en transmet-elle quelques indices, quelques ersatz. L'évoquer, la convoquer dans l'implicite des discours, s'en gargariser, tout cela, non rien de tout cela, ne s'apparente à de la transmission ! Ce n'est pas en cours de sciences que j'ai découvert l'histoire des sciences ; ce n'est pas en cours d'anglais que j'ai découvert Joyce, Shakespeare, Coleridge, De Quincey ou les Pink Floyd ; ce ne sont pas les disciplines scolaires qui m'ont sensibilisé à Mozart, Boulez, Duchamp, aux musiques du bout du monde, à l'art africain (quand on ne le confond pas avec le folklore touristique), à la poésie orientale... Qui m'a fait découvrir le septième art (Godard, Méliès, Kubrick, Eisenstein) ? Qui m'a envoyé au concert Rock, Jazz, ou classique ? Qui m'a fait découvrir le théâtre contemporain, la chorégraphie ? Je le confesse... ce n'est pas

l'école⁵¹. Il incombe à l'élève d'acquérir cette "culture" au milieu d'un abîme d'implicites que les cours standardisés supposent comme déjà existante. Et pourtant j'ai suivi ma scolarité dans un lycée d'enseignement général de centre ville bourgeois et de très bonne réputation. Pourquoi les cours sur les arts ne sont-ils pas à compter parmi les disciplines scolaires au même titre que les mathématiques⁵² ? Pourquoi nous est-il si difficile de reconnaître que les techniques participent de l'acculturation. Les élèves de LP étudient l'histoire, la géographie, le français, les mathématiques, ce qui est considéré comme un enseignement général. Mais les élèves de terminale S ou L n'étudient pas les techniques, les technologies. Diderot dénonçait l'élitisme injuste qui régnait dans la distinction entre les arts libéraux et les arts mécaniques. Nos sociétés accordant une plus grande valeur à ce qui leur est le "moins utile" (ces choses qu'on prétend destinées à l'esprit contre ces choses conçues pour notre vie matérielle) dévaluent le travail de l'ouvrier (celui qui œuvre⁵³). L'école de la République n'a malheureusement pas changé grand chose à tout cela.

D'une façon générale, tout se passe comme si cette *culture* s'était déjà constituée chez l'élève alors qu'on ne l'en a pas instruit et qu'on la lui refuse même. L'implicite suffirait-il à produire cette *culture* ? Nous savons bien ce qu'il en est. Seuls les élèves issus de milieux favorisés accèdent à tout cela. Les autres ne se reconnaissent pas dans ces implicites et rejettent ces savoirs qui leur manquent et qui participent aux causes de leur relégation... Le discours enseignant répète le même leitmotiv : « ils ne savent rien... ils ne connaissent même pas ça »... Mais que leur a véritablement transmis l'école... ? Cette école qui de plus en plus substitue aux savoirs, les compétences et qui, pour donner l'illusion d'une réussite massive, n'hésite pas à développer l'ingénierie des technologies pédagogiques.

Cessons de reprocher à nos élèves ce que nous n'avons pas su leur donner. Demandons nous ce que nous pouvons réciproquement nous transmettre.

*Culture classique, culture technique... ou culture et cultures*⁵⁴

⁵¹. Dans un souci d'exactitude je dois rendre hommage à mon professeur d'Espagnol qui, au lycée, m'a fait découvrir Picasso, Pablo Neruda et Garcia Lorca.

⁵². D'une certaine manière si c'est pour les rompre aux technologies pédagogiques, les disséquer et les vider de leur vitalité poétique... c'est mieux ainsi.

⁵³. Au double sens de *opus* et de *labor*.

⁵⁴. Je ne prétends pas ici faire usage de ces distinctions selon une construction conceptuelle rigoureuse. Je m'en tiens à peu près et volontairement à la distinction confuse qui prévaut pour l'opinion. Car au fond ces distinctions pourraient sémantiquement se révéler vaines. Celui qui s'intéresse à l'histoire, à la vie de Mike Brant aurait-il une culture moindre ou d'une autre nature que celui qui s'intéresse à la vie de Mozart ? Est-ce la chose elle-même qui définit la valeur, la profondeur, la hauteur culturelle ou le rapport à la chose ? Il y a, me semble-t-il, de mauvaises pudeurs, des tabous autant ridicules qu'injustes.

Les élèves ne sont pas rétifs à une culture classique, sil sont rétifs à la manière dont on leur assène cette culture et blessés par les reproches implicites et anticipés que l'école leur adresse quant à cette ignorance. Quelle ironie ! À quoi servirions-nous s'ils savaient déjà tout ce que nous aurions à leur apprendre.

Et de toute cette gabegie, je veux pour preuve que l'art a failli disparaître de la liste des notions du programme de philosophie des classes technologiques. La première mouture, avant mise en discussion auprès des enseignants, ne la faisait pas apparaître. Ici et là tout est organisé pour rendre l'accès aux arts difficile pour les élèves⁵⁵...laissant cela, finalement, aux soins des seuls milieux familiaux... donc des plus privilégiés. Comment l'école peut-elle prétendre rectifier ou compenser les inégalités sociales en s'y prenant de cette manière ?

Cet état de fait donne un goût étrange à cette maxime socratique face à l'immensité de ce qu'il nous reste toujours à connaître : « je sais que je ne sais pas ». Alors qu'il s'agissait dans l'esprit de Socrate d'ouvrir une porte vers la connaissance et la sagesse, ici il s'agit de la fermer. L'école semble apprendre à toute une catégorie d'élèves qu'ils sont ceux-qui-ne-savent-pas comme s'il s'agissait de leur nature, d'une fatalité... bref d'un état auquel ils devraient se résigner. De la même manière que celui qui portait le bonnet d'âne finissait pas croire que sa tête était faite pour lui. « Qui es-tu ? ». « Ben, celui qui n' sait rien m' sieur ».

Profitant d'une situation qui échappait encore aux contraintes normatives j'ai abordé le cours sur l'art avec mes différentes classes de LP à partir d'une rencontre concrète avec le monde des arts. Comme il faut se restreindre à un seul champ pour une telle expérience, je choisis un champ différent pour chaque classe. La photo avec ceux-là, le cinéma, la peinture, la musique avec les autres... Condition essentielle : ne pas parler sans montrer ou faire entendre. Rappelons notre objectif : étonner, donner à penser, déplacer les représentations, instruire... et donner quelques outils qui participent de l'émancipation de l'élève et de sa culture réflexive.

Voici quelques remarques et mises en évidence des champs problématiques rencontrés à partir d'une expérience concrète du monde des arts avec des élèves de LP.

⁵⁵. Je ne peux passer sous silence les propos d'un ministre UMP de l'éducation Nationale. Celui-ci rappelant qu'il ne faut pas charger la barque de l'école considère que les classes à projet artistiques et culturels (classes PAC) ne sont que de la « *gesticulation médiatique* ». Ailleurs il rappelle que la télévision est « *vecteur principal de la diffusion artistique et culturelle pour une grande partie de la population* » et qu'il faut lui laisser les moyens de développer ce qui, d'une certaine manière, ne relève pas du rôle de l'école. C'est le retour à l'âge de la Caverne !

Avec la photographie. Notre question était la suivante. Dans quelle mesure la photographie comme activité et comme production relève-t-elle du champ artistique ? Comment distinguer une pratique ordinaire accessible à tous (photo souvenir) et l'activité artistique qui caractérise certains photographes comme Doisneau, Cartier-Bresson, Depardon... et Witkin (dont nous reparlerons plus tard). Pour les trois premiers, il ne s'agit "que" de reporters qui travaillent à la commande. Comment comprendre le passage de l'utile éphémère à l'universel éternel ?

En premier lieu je viens en cours avec un appareil photo à visée reflex et je demande aux élèves de faire cet effort de regarder le monde qui les entoure au travers de cet appareil, de regarder le découpage du réel et non de viser au travers de l'objectif comme s'il n'était qu'un prolongement de l'œil. Ils découvrent ce qu'est la construction d'un regard, ce qu'est une profondeur de champ, ce qu'est un angle de vue, une distance focale... etc. Toutes ces choses purement techniques sans lesquelles on ne comprend pas, du point de vue de l'artiste, ce qu'est la photographie. Tous ont déjà tenu un appareil dans leurs mains et pris des photos, mais rares sont ceux à qui on avait expliqué tout ce que cadrer impliquait. Il faut comprendre, que cette séance n'est pas un moment ludique, mais un moment d'acculturation véritable. Je suis-moi-même photographe et je sais pourquoi je ne sais pas faire ce qu'a fait Doisneau. Je le sais sans pouvoir totalement en rendre compte... C'est une évidence... ça se voit. Les élèves rencontrent cette évidence. On ne fait pas de "mauvaises" photos parce qu'on n'est pas un photographe, on ne fait pas de "mauvaises" photos parce qu'on maîtrise mal une technique, mais simplement parce que le regard de Doisneau est un effort de la pensée... ce qu'on ne fait pas la plupart du temps quand on prend une photo. Ce moment me permet aussi de commenter Baudelaire refusant à la photographie le statut d'art sous prétexte qu'il s'agissait d'une technique facile, à la portée de tous et du vulgaire. Ce qu'il n'avait pas compris c'est que l'intensité du regard est un travail... celui de l'artiste, et que ce n'est pas l'instrument qui fait ou ne fait pas l'artiste mais la posture mentale qui gouverne à son usage.

Avec le *Baiser de l'hôtel de ville* de Doisneau, nous abordons la question de l'imitation, de la fiction, de l'essence même de la photo. Les élèves abusés pensent de prime abord qu'il s'agit d'une photo prise sur le vif. Le photographe se serait empressé de fixer sur sa pellicule l'instant fugace et magique du baiser de deux amoureux. Quel mérite, finalement aurait-il eu à avoir été là au bon moment ? Qu'est-ce que créer ? Qu'est-ce que montrer et donner à voir ? Comment notre regard se forme-t-il ? Pourquoi l'illusion et le désenchantement ? Comment voir autrement après le désenchantement ? Comment ça marche ? Qu'est-ce que l'image ?

Comment une “simple” image peut-elle être plus violente, plus insupportable à regarder que la réalité à laquelle elle réfère ? Witkin, photographe Mexicain, met en scène et photographie des “freaks”, des gens difformes dans des situations scabreuses et obscènes. Il réunit même pour certains clichés des morceaux de cadavres humains⁵⁶, des fruits et légumes en décomposition pour, au sens propre, photographier une nature morte. Pourquoi des étudiants de médecine peuvent-ils suivre un cours avec une tête humaine posée sur le bureau du professeur et pourquoi cette tête humaine, étrangement arrangée, devient-elle insupportable à regarder quand elle se retrouve sur une photographie, qui n’est après tout qu’une photographie ? Le malaise inexprimable qui s’empare de nous quand il s’agit de soutenir notre propre regard face à ces images nous renvoie, plus que toute autre attitude, à notre iconolâtrie⁵⁷ inconsciente et à notre difficulté de sortir de la Caverne (encore elle). Qu’est-ce que le regard ? Quel est notre rapport au réel... qu’est-ce que la vérité en art ? Quel est notre rapport à la mort ? Quel est le rapport de l’art à la mort contre et avec laquelle il compose depuis ses origines. Quel est le rapport de l’artiste face à la mort, comment articule-t-il l’éphémère et le durable, la vie des corps qui passent et trépassent avec l’éternité de notre humanité spirituelle ? Les élèves ont rencontré ces questions et n’ont pas essayé d’échapper à la difficulté de se les poser. Car avant d’y répondre il faut prendre goût au questionnement.

Et puis quelle pudeur nous autoriserait à étudier *Une Charogne* de Baudelaire et nous interdirait de présenter ces images sous prétexte qu’elles sont de “mauvais goût”⁵⁸. Voici là une interrogation qui interpelle le rapport entre l’art et le politique. Qui décide de ce qui est art authentique, véritable, et de ce qui ne l’est pas ? Derrière ces distinctions se cachent bien d’autres critères que ceux qui nous sont utiles pour définir une essence de l’art. Un professeur

⁵⁶. Souvent, quand je montre ces images, le spectateur offusqué prétend à la folie du photographe. Léonard de Vinci peignait pour se faire payer en cadavres...

⁵⁷. Le propos serait assez long à préciser. La philosophie prétend émanciper l’homme de son rapport à un monde d’images qui offusquent la raison. Mais le refus de l’image apparaît en retour comme la marque d’une iconolâtrie inconsciente plutôt que comme l’effet d’une démarche rationnelle. Dans l’opposition entre les iconophiles et les iconoclastes qui déchira les théologiens de l’Église chrétienne au VII^e siècle quant à savoir s’il était ou non permis de représenter Dieu ou de le signifier par quelques signes visibles ou semblances sans risque de dégrader son essence, les iconophiles l’emportèrent sur un point. Ils démontrèrent que les iconoclastes, parce qu’ils sont impuissants à se débarrasser de la vérité des images, étaient si enclins à accuser l’iconographie d’idolâtrie et de fétichisme. Or une image n’est rien de ce genre sans un regard qui l’actualise. Les iconoclastes furent démasqués comme des iconolâtres refoulés (si on me permet cet anachronisme de vocabulaire). L’iconolâtre est celui qui ne sait pas regarder les images. L’image n’est trompeuse que pour celui qui ne sait décrypter ses valeurs symboliques et qui croit en sa vérité. On me permettra d’affirmer que cette question, moderne s’il en est, a besoin d’être examinée avec nos élèves, car personne ne le fait de cette manière à l’école !

⁵⁸. Dans le petit village de Kutná Hora en République Tchèque, se trouve une chapelle chrétienne (l’église aux os de Seldec) dans laquelle un artiste a édifié des œuvres d’art avec les ossements des squelettes (30000 au moins !) des croyants venus se faire enterrer à cet endroit, dans une terre sainte. L’art s’érige contre la vulgarité. La vulgarité brûle les yeux et les cervelles des téléspectateurs. Montrons qu’il n’existe pas de tabou, mais que tout est dans la manière. Opposons à la mort défigurée, une figure de la mort qui transcende nos émotions versatiles.

a été inquiété car il avait étudié *L'Idole* de Rimbaud, ou autrement nommé *Le Sonnet Du Trou Du Cul*. Le bon goût est-il une propriété de la chose ? Non... alors ?

Beaucoup de « qu'est-ce que » me dira-t-on. Mais n'est-ce pas philosopher que de prendre nos impressions pour objet d'étude ? N'est-ce pas philosopher que de réfléchir ses propres représentations. Il ne nous a pas été possible de répondre pleinement à notre question initiale. Mais des élèves ont avancé des réponses satisfaisantes. A la question « pourquoi *La Concierge* de Doisneau n'est-elle pas *une* concierge, pourquoi au-delà de la singularité de la personne représentée dans la photo, perçoit-on, l'essence de la concierge telle qu'elle apparaît dans nos représentations sociales ? », un élève s'aventure : « c'est une icône, monsieur ». Il venait de comprendre quelque chose, il avait nommé cette impression que je questionnais. Il venait de passer insensiblement de l'évidence subjective à l'objectivité de ses évidences. Et cela n'est pas un rien.

Avec le cinéma. Pour ce cours, je portai à la connaissance des élèves le propos sur le cinéma de Merleau-Ponty (la deuxième partie de son propos *Sens et non-sens* est consacrée au cinéma). Il ne s'agissait pas de faire une lecture suivie, ésotérique et commentée de manière professorale. Simplement, à partir du texte et des moments qu'il contient, je cherchais à présenter aux élèves une réflexion philosophique qui portait sur un objet qu'ils connaissaient, ou qu'ils croyaient connaître devrais-je dire, car c'est bien de cela qu'il s'agira : ce qu'on croit connaître est, bien souvent, mal connu. Pour chaque séance de cours, le propos du texte fut illustré avec des exemples provenant du cinéma. Comment donner à voir ce qu'on cherche à faire entendre.

Alors que nous lisions et commentions Merleau-Ponty citant Leenhardt⁵⁹ («*Voyant un film, essayez-vous à deviner l'instant où une image ayant donné son plein, elle va, elle doit finir, être remplacée (que ce soit changement d'angle, de distance ou de champ). Vous apprendrez à connaître ce malaise à la poitrine que produit une vue trop longue qui "freine" le mouvement ou ce délicieux acquiescement intime lorsqu'un plan "passe" exactement...* »), je convoquai Kieslowski pour une leçon de cinéma. Dans le premier volet de sa trilogie (*Bleu, Blanc, Rouge*) on voit l'actrice Juliette Binoche (qui joue le rôle d'une femme ayant perdu son enfant dans un accident de voiture), le regard vide, tremper un morceau de sucre dans sa tasse de café. Pour imager ce moment de vacuité mental et faire passer un temps de rien, Kieslowski fait un gros plan sur le café qui monte par capillarité dans le morceau de

⁵⁹. Roger Leenhardt, Cinéaste et théoricien du cinéma. 1903-1985.

sucré avant de s'abîmer inexorablement dans la tasse. Il fallait, explique-t-il, que cette remontée capillaire « dure un certain temps », ni trop court car l'effet en eût été vain ni trop long car l'effet changerait l'impression de vacuité en pesanteur. Projeté⁶⁰ sur un grand écran, en classe, Kieslowski vint expliquer et montrer aux élèves qu'il avait passé une journée entière à chercher *le* morceau de sucre qui ferait l'affaire. La classe est restée muette devant ces explications en images. Le silence dans lequel les élèves furent plongés devenait éloquent. « Quand on regarde un film, on pense pas à tout ça m' sieur » finit par dire un élève, « alors le cinéma, c'est pensé comme ça... tout le temps ? ».

Les deux classes de Service restauration dans lesquelles j'ai eu à enseigner la philosophie cette année-là furent très pénibles⁶¹. Entre la frivolité et la pesanteur je trouvais peu de place pour les élever vers cet effort de réflexion philosophique que j'obtenais, sans difficulté, d'autres classes. Pourtant, là, ils ne restèrent pas insensibles au cours. Ils en demandaient plus, ils commençaient à se pencher sur un objet en essayant de le comprendre pour lui-même. Pour le coup, l'étonnement était à son comble. Jamais cet aspect de la psychologie de nos perceptions ne leur était apparu sous cet angle⁶². Jamais non plus ils n'avaient été confrontés à l'idée que la créativité dans le 7^{ème} art reposait en grande partie sur le génie du réalisateur qui “sent la chose”, qui sait, sans théorie, comment le rythme des images et les contenus imagés doivent être agencés pour produire l'effet recherché. Pour un moment, nous fréquentions les sentiers de la poétique d'Aristote.

Même si les effets obtenus finalement avec ces classes ne représentent pas grand-chose en quantité, il faut tenir compte de leur posture initiale (dont nul ne contestera qu'ils en doivent tout ou partie à leur scolarité⁶³ et non à leur “nature”) pour mesurer les bénéfices de nos efforts. Au demeurant, nous n'ignorons pas l'extrême diversité qui existe entre les différentes sections de LP. À ce titre il ne s'agit pas d'y vouloir une philosophie spécifique mais de penser les effets en adéquation avec les conditions initiales... aussi longtemps que nous ne pouvons agir sur ces conditions.

⁶⁰. Je n'ai pas projeté le film lui-même mais seulement cette leçon, donnée par Kieslowski, qu'on trouve dans le « making-of » de l'édition DVD.

⁶¹. La classe (Service et Restauration) avec laquelle j'abordais le cours sur le cinéma n'était pas particulièrement prompte à philosopher. Les garçons se livraient à toutes sortes de borborygmes pendant que les filles attendaient, muettes, que cette crise de post-adolescence cesse enfin. Autant dire que l'ambiance n'était pas au travail. C'est avec une certaine appréhension que je me lançais dans cette entreprise.

⁶². Ni sous un autre angle d'ailleurs, puisque leur apprentissage des goûts et des saveurs dans le cadre de leur formation professionnelle s'apparente à une connaissance positive de faits objectifs et non à une réflexion sur une psychologie du goût.

⁶³. Je fus stupéfait de me rendre compte qu'ils n'avaient pas été sensibilisés à la notion d'art culinaire, même s'ils faisaient la distinction entre un “cuisisto” et un “cuisinier”... selon leurs propres désignations.

Ici des élèves ont appris que leurs impressions peuvent se décomposer, qu'on peut tenter d'en rendre compte rationnellement : elles ne se limitent pas au j'aime/j'aime pas. Produire cette conscience qui s'interroge sur ses propres états, qui prend ses états comme des phénomènes à part entière, comme des objets à penser, ne me semble pas un effet négligeable. Combien de fois ont-ils eu l'occasion de se distancier de leurs cogitata ? Quel moment de leur existence et de leur scolarité permet de détourner la pensée des choses vers laquelle elle se trouve naturellement tournée afin de la tourner vers elle-même et ses différents modes d'intuition ou de perception par exemple ? Quelle autre discipline que la philosophie étonne de cette manière ? Ils ont aussi appris que le cinéma n'est pas qu'une affaire de "grosse technologie" et que le détail dans son insignifiance fait toute la différence. L'artiste est celui qui pense tout, même s'il ne pense pas à tout.

Avec les arts picturaux et plastiques. Treize élèves à Beaubourg, assis en rond dans la pièce où sont, entre autres, exposés les *ready-made* de Duchamp, dans un silence de recueillement, écoutent leur guide⁶⁴ conter l'histoire du mouvement Dada. Jamais de mémoire d'enseignant je n'avais ressenti une telle ferveur discrète chez mes élèves. Ils buvaient jusqu'à plus soif, toutes ces paroles pleines de sciences, de sensibilité et de richesses.

Quelques heures auparavant, le matin, nous étions au Louvre et nous confrontions au symbolique, à l'abstraction, au réalisme, à la figuration... Ces notions sont confuses, insaisissables et polymorphes, même pour des personnes averties. Nous nous questionnions sur le rapport entre la technique et l'art (l'art n'est-il pas une technique n'ayant pour autre finalité que la pureté technique ?) en regardant comment la découverte de la peinture à l'huile avait modifié le travail de l'artiste et influencé ses inspirations. Les quelques questions posées par les élèves furent d'une grande pertinence. Ils faisaient un effort pour écouter, pour ne poser que des questions réfléchies. Entre autres, la question du "récit" (« qu'est-ce que ça veut dire ? ») de l'image, souvent infantile⁶⁵, laissait place à des questions portant sur le sens général du travail de l'artiste. Cela aussi n'est pas une mince affaire. Comment comprendre le monde des arts si on croit que l'artiste est quelqu'un qui se contente de raconter des histoires à sa manière ? On n'accède pas aux dimensions plastiques (forme), picturales (matière) et peut-

⁶⁴. Hervé Thibon, professeur en arts plastiques à l'IUFM de Reims a gracieusement accepté de nous faire profiter de ses compétences en histoire de l'art et nous a donc accompagnés à Paris pour une double visite : le Louvre et Beaubourg. Nous avons convenu des œuvres que nous ferions découvrir aux élèves. Nous lui devons beaucoup quant à la réussite de ce voyage. Les élèves nous ont suivis plus de 5 heures dans les couloirs des musées, de salles en salles et d'œuvres en œuvres, profitant de l'occasion pour en apprendre le plus possible.

⁶⁵. Quand les jeunes enfants font des dessins, on leur demande d'expliquer ce qu'ils ont dessiné. En général ils racontent l'histoire renfermée dans leurs dessins. Cette attitude, qui est à la fois celle de l'adulte et de l'enfant, perdure en filigrane dans notre rapport à l'art en général et alimente souvent nos interprétations.

être même pas à la dimension allégorique. Le simple fait que les élèves aient voulu savoir pourquoi et comment telle ou telle œuvre avait vu le jour, qu'ils aient substitué le « qu'est-ce qu'à voulu faire ou montrer l'artiste ? » au « qu'est-ce qu'il a voulu dire ? » constitue un effort de déplacement, de déprise de son moi ordinaire. Je ne prétends pas que les œuvres d'art n'aient rien à raconter, mais comme il s'agit de l'attitude la plus spontanée face à l'art, le seul moyen d'essayer d'opérer des déplacements est bien celui qui consiste à changer d'approche et de perspective. L'étonnement l'a emporté sur la curiosité.

Avec les élèves de mécanique auto, je n'ai pu renouveler cette leçon *in situ*. À défaut d'une visite dans les musées, les œuvres (leurs reproductions) vinrent à leur rencontre ; un diaporama me permettant de les faire voyager depuis les origines préhistorique de l'art jusqu'à l'époque moderne (Duchamp, Klein).

Le niveau d'attention de la classe s'est transformé à partir de ce cours. Ces élèves, réputés (ils n'ont pas démenti cette réputation) pour préférer la "franche déconnade" au sérieux d'une réflexion, suivaient le cours avec beaucoup d'intérêt, d'attention et d'étonnement. Les plus agités, étonnamment calmés, se prêtaient sereinement au jeu des interprétations et de la quête du sens. Alors qu'avec les autres notions, la classe s'essouffait vite et réclamait qu'on passe à autre chose, manifestant de nombreuses difficultés à tenir la progression d'une analyse sur la longueur, ici ils "décrochèrent" assez peu. Le cours articulait l'histoire de l'art avec des questions de nature philosophique. Le commentaire des œuvres cherche à les déplacer d'une perception affectivement chargée vers un regard plus attentif. Il s'agit, là encore, d'une étape indispensable.

En fin d'année, au moment de prendre connaissance, au travers d'un exercice, des déplacements introduits par le cours, Alexandre écrit à propos de *La roue de bicyclette sur un tabouret* de Duchamp : « *L'œuvre repose sur une opposition : la roue signifie une notion de mouvement par le vélo et le tabouret signifie une notion de stagnation. L'œuvre peut aussi reposé sur un point commun : le vélo on est assis dessus et le tabouret on est aussi assis dessus* ». Cet effort d'interprétation (qu'il a été le seul à fournir) marque une mutation du regard et un pas vers l'analyse. Donner du sens à une œuvre c'est l'appréhender pour elle-même et non dans un rapport immédiat de séduction ou de répulsion. L'effort est d'autant plus patent que deux lignes plus haut il avouait ne pas vouloir posséder cette œuvre dans son salon. Il a donc bien su faire une différence entre un rapport subjectif et immédiat à l'œuvre et un rapport plus objectif et médiat pour appréhender l'objet en tant que tel. Certes, cette réponse de l'élève ne constitue pas une analyse philosophique à part entière, tout juste une disposition intellectuelle nouvelle à s'orienter vers une tournure philosophiquement utile.

L'effet doit s'appréhender comme un signe évident de travail de la pensée et de dépassement du moi empirique. Nous savons que cet effort utile pour ne pas rabattre le plaisant sur le signifiant est loin d'être spontané. Voilà pourquoi il nous est permis de considérer qu'il s'agit d'un déplacement, dont le cours de philo a très certainement donné le ton.

Dans ce même exercice, nous⁶⁶ avons posé la question suivante aux élèves : « Danser, sculpter, peindre, être écrivain, musicien, poète, photographe... Ce qui est inutile est-il sans valeur ? ». Réponse de Yann élève de chaudronnerie : « Est-ce que la distraction est inutile ? Est-ce que le travail de l'esprit est inutile ? Toutes les activités citées dans la question nécessitent un travail, une réflexion, le résultat de ce travail nous permet de nous divertir ou de nous faire réfléchir, ce qui n'est certainement pas inutile de nos jours [...] ». Deux raisons de considérer que cette réponse est engagée vers une tournure philosophique. Premièrement, l'élève ne répond pas à la question immédiatement mais interroge les termes de la question. Le phénomène n'est pas si répandu pour que nous le relevions et lui accordions toute l'importance méritée. N'essayons nous pas d'apprendre à nos élèves à différer le moment de leur réponse pour mieux saisir l'enjeu d'une question ? Pour problématiser il faut en passer par là. Yann emprunte donc la bonne voie(x). Deuxièmement, il articule le cours sur le travail avec celui sur l'art pour élaborer sa réponse. Cette articulation ne lui est peut-être pas propre, mon cours sur l'art en présentait certaines figures. Mais il est notable qu'ici l'élève s'est dégagé, contrairement à beaucoup d'autres, des représentations spontanées du travail, du divertissement et de l'art pour comprendre que toutes trois s'articulaient ensemble autrement que par un jeu d'opposition. Établir sous cette forme une relation entre travail et pensée ne va pas de soi pour nos élèves. Ainsi en témoigne une rencontre avec Damien⁶⁷, élève en Chaudronnerie, sur son lieu de stage. Comme je le visitais dans son entreprise, telles furent ses premières paroles, me montrant un tas de plaques métalliques profilées : « voyez ce que je fais m' sieur, c'est pas bien dur, même vous, vous pourriez le faire ; il suffit de présenter les plaques sur la machine, d'appuyer sur le bouton là et elle plie la tôle pour en faire ce que vous voyez sur le tas ». Je dus lui faire remarquer qu'il omettait l'essentiel dans son travail. La préparation de la mise en œuvre et donc le réglage de la machine. « Ça, je ne sais pas le faire, c'est un travail qui nécessite une connaissance, une expérience et un apprentissage. Bien sûr que je saurais poser une plaque de tôle comme toi, mais qui a pensé le travail de la machine, qui a fourni le travail intellectuel pour la régler, n'est-ce pas toi ? » Damien convint sur ce

⁶⁶. Dans le cadre de nos travaux communs en relation avec le GFR, Virginie, Juliette, Gilles et moi avons conçu un exercice pour mesurer, en fin d'année, les déplacements de nos élèves. Nous avons conjointement donné cet exercice à nos classes.

⁶⁷. L'exemple est emblématique d'un certain nombre de tensions.

point que son travail ne se limitait pas à une gestuelle automatique (que l'homme n'était pas une machine organique en face d'une machine mécanique) et sans conscience, mais qu'il devait considérer que le travail de l'esprit qui organise, qui structure, qui sélectionne faisait partie du travail qui permet la production... Aussi, devant tant de dévalorisation de soi, de résignation et tant de réduction, je considère que la réponse de Yann est une victoire sur l'inertie d'une pensée qui se morcelle dans des expériences douloureuses. Ceci m'incita donc à considérer que l'expérience *professionnelle* de nos élèves devait être pensée et comprise comme une culture à part entière pour nos réflexions philosophiques. Je quittais ma classe pour aller dans les ateliers.

4. Quand l'expérience de nos élèves est aussi une culture

Pourrait-on nier que toute expérience acculture l'homme ? Le processus d'acculturation est fait de rencontres entre les différents milieux que traverse un sujet. S'il y a des degrés de culture ce n'est pas d'une manière transversale qu'il faut comprendre cela. Il ne s'agit pas de comparer des cultures (acculturations) différentes pour les hiérarchiser selon un critérium normatif. Cette illusion et cette erreur s'apparentent à l'ethnocentrisme que dénonçait Lévi-Strauss et à son corollaire : l'idée d'un évolutionnisme social. Les élèves se trouveraient dans un état de culture inférieur à celui dans lequel se sont développés nos repères. Si nous entendons, au contraire, par culture consciente, ce travail de soi sur soi qui consiste à réfléchir ses propres expériences et à objectiver son rapport au monde, alors les degrés de culture doivent s'entendre de façon interne. Ne parlons plus de degrés mais de niveau... voire d'épaisseur, de consistance, de conscience en un certain sens. Quel niveau de réflexivité nos élèves ont-ils atteint relativement à leurs savoirs⁶⁸ ? Il est peut-être du devoir de la philosophie de donner de l'épaisseur à leur culture, de les amener à extraire de leur expérience des objets à penser. Car penser le réel, tout le réel, nous oblige, intellectuellement, à ne rien considérer, *a priori*, comme plus ou moins digne d'être investi de notre analyse critique. C'est à l'atelier des élèves de mécanique auto que je me rendis, avec la ferme intention de m'y acculturer.

⁶⁸. Question qui revient à formuler différemment et selon une perspective particulière celle du rapport au savoir en général.

L'électricité et l'électronique auto semblent constituer, en bac pro, la principale difficulté du métier de mécanicien. Les enseignants comme les élèves sont confrontés à l'évolution rapide de systèmes de plus en plus complexes qui requièrent des formations théoriques de plus en plus importantes, spécialisées et abstraites, ainsi que la maîtrise d'outil de mesures et de calculs de haute technologie.

Les élèves reprochent à leur professeur, face à certaines difficultés de n'être d'aucun recours (« comment voulez-vous qu'on sache, même le prof sait pas ? »). Quel sens peut encore avoir l'école en général pour ces élèves ? Le collègue de mécanique me confiait que son souci allait augmentant avec le développement du multiplexage, et que la difficulté se posait moins aux élèves qu'aux profs d'une certaine génération qui se trouvent démunis de représentations concrètes pour expliquer et faire comprendre quelque chose qui leur échappe partiellement. Ils n'ont plus à transmettre un savoir "traditionnel", une expérience qui faisait autorité. Et cela, il me semble, ne tardera pas à modifier les connotations de l'adjectif "professionnel" dans les syntagmes "bac professionnel" et "lycée professionnel". Qu'on le veuille ou non, le Lycée Professionnel (industriel) va être confronté, si ce n'est déjà fait (mais les représentations sociales persistent), à une modification de la nature de son enseignement professionnel. Les praticiens vont céder le pas aux théoriciens⁶⁹ car à la vitesse où vont les choses, aucune pratique acquise n'aura le temps de devenir une tradition... Finie la transmission des savoir-faire, des métiers au sens classique du terme : l'habileté technique longuement et sûrement acquise, l'expérience de terrain deviennent l'apanage de quelques professions "précieuses"... En mécanique automobile, c'est le savoir au sens intellectuel qui va se développer. Il ne s'agit pas d'un savoir déconnecté ou indépendant de pratiques, mais les pratiques manuelles qui demeurent en tant que telles s'acquièrent ou se contractent sans apprentissage au sens fort du terme. Pour apprendre à changer des plaquettes de freins, pas

⁶⁹. Cela est vrai d'une manière générale. Les professions industrielles sont de plus en plus confrontées à la modernisation des instruments technologiques et s'éloignent de plus en plus des apprentissages pratiques. Ce qu'on nommait un chaudronnier il y a encore 50 ans était un ouvrier qui maniait les marteaux et les pinces pour façonner ses feuilles de métal afin de leur donner la forme désirée. Aujourd'hui ce métier reste l'apanage d'une minorité et appartient à ce qu'on appelle les métiers d'art. Dans le monde de l'automobile, il existe bien le métier de carrossier pour lequel un long apprentissage d'habileté est encore requis. Mais pour combien de temps ? Les voitures sont modulaires. On redresse de moins en moins une pièce de carrosserie... on la change. Même le métier de maçon change de nature : on projette de moins en moins la colle à la truelle pour dresser un enduit sur une paroi. Il existe des machines pour le faire. En revanche, l'apparition de nouveaux matériaux, de nouvelles mises en œuvre des matériaux, de la scientification des techniques transforme petit à petit le métier de la "main" en métier de la "tête". Non pas qu'il ne fallait pas de "tête" auparavant mais c'est le rapport à la chose qui en est changé. Un maçon "savait d'expérience" reconnaître la qualité de sa "colle" (c'est ainsi que dans le métier, on nomme ce mélange de chaux, de ciment, de sable et d'eau qui peut servir soit à enduire soit à assembler) en fonction de l'usage qu'il allait en faire, du support auquel il la destinait, de la température et de l'hygrométrie ambiante. Aujourd'hui, il doit savoir lire une notice technique et appliquer les règles de mélange : c'est un autre métier.

besoin d'aller à l'école. Mais pour intervenir sur les circuits électroniques... l'affaire suppose un sérieux apprentissage d'un nouveau type. Qu'est-ce que le multiplexage, au cœur de la culture de mes élèves, et qui leur pose tant de problèmes. Que vais-je pouvoir faire de cet inconnu ?

En quelques mots, le multiplexage est le principe par lequel on fait passer par une seule "ligne" un ensemble d'informations qui devraient passer par plusieurs "lignes" distinctes et souvent parallèles. Pour relier deux téléphones entre eux il faut une ligne. Pour en relier 3 il faut 3 lignes et ensuite la quantité de lignes augmente plus vite que le nombre de téléphones. Ainsi pour 20 téléphones il faut 190 lignes. Pour un téléphone de plus (au total cela fait 21) il faut ajouter 20 lignes et, pour un 22^{ème} téléphone, il faut ajouter 21 lignes ? Pour passer de 20 à 22 téléphones on a donc dû ajouter 41 lignes. Point n'est besoin d'expliquer quels sont les avantages à relier les téléphones à un central (chaque nouveau téléphone connecté au réseau n'ajoute qu'une ligne alors qu'il aurait fallu le connecter à tous les autres téléphones si un tel central n'existait pas) dont le rôle est d'établir les liaisons à la demande : « vous avez demandé le 22 à Asnières ? ». En remplaçant le standard par une machine qui identifie la nature des informations et qui distribue les liaisons nous avons l'ancêtre du multiplexeur. Depuis, les choses se sont compliquées. Les informations qui circulent dans les lignes sont de natures différentes. Un même flux électrique contient diverses informations. À la source, ces informations ont été combinées (multiplexées) entre elles pour ne former qu'un seul flux et à l'arrivée cette combinaison devra être interprétée (démultiplexée) pour que les informations retrouvent leurs "grandeurs" initiales et agissent en conséquence sur leurs cibles spécifiques (adressage). Le multiplexage analogique, où les "grandeurs physiques"⁷⁰ sont combinées entre elles (tension, fréquences, intensité) a atteint ses limites. Il faut donc passer au multiplexage numérique où là tout devient possible ou presque... mettons de côté l'intérêt de la chose et parfois l'inconvénient et voyons ce que cela nous donne à penser.

⁷⁰. Ces notions ne sont pas très simples à manipuler, surtout dans un exposé qui ne porte pas sur la question et qui doit rester synthétique. La différence entre l'analogique et le numérique est sommairement la suivante. Dans l'analogique, les grandeurs physiques conservent en quelque sorte leurs proportions. Dans le numérique, il n'y a pas d'analogie entre les grandeurs physiques d'origine et celles qui résultent de l'encodage sous la forme numérique de 0 et de 1. Cependant, ces 0 ; 1 correspondent chacun à une grandeur physique. Par exemple, le 0 peut correspondre à une tension de moins de 0.5 volts et le 1 à une tension comprise entre 0.5 et 1 volt. Une tension de 0.2 volts sera donc interprétée de la même manière qu'une tension de 0.3 volts. La variation de la tension qui correspond à une valeur numérique ne modifie en rien cette valeur numérique et donc en rien la grandeur physique qu'on doit retrouver au moment du désencodage. Alors que lorsque le transport est de type analogique, la moindre variation change le résultat final. C'est par exemple ce qu'on appelle la distorsion en électronique. Tout cela est un petit peu l'histoire du CD qui a remplacé le disque vinyl... mais pas tout à fait.

Nous entrons dans le réel virtuel. Tant que les grandeurs restent analogiques, c'est-à-dire que les proportions se conservent selon leurs caractéristiques physiques il est toujours possible à un observateur de "voir où ça passe" et à chaque point de passage de vérifier empiriquement l'état des informations. Or une fois numérisées c'est une tout autre affaire. Quel est l'état d'une image numérique lorsqu'elle existe sous la forme de 0 et de 1. Quel est son état lorsque la conversion analogique/numérique n'est pas de type linéaire (compression) ? Nous avons affaire à un ensemble de paradigmes nouveaux qu'il faut penser... car ils se trouvent dans notre réel. L'action est devenue virtuelle. Entre la cause et l'effet final le déploiement est virtuel. Pour un temps, celui du transport, de l'action intermédiaire, de la médiation, plus rien n'est directement accessible à la raison de l'homme (même s'il peut rendre compte de la globalité du phénomène). C'est devenu l'empire des machines, auxiliaires de notre intelligence fabricatrice. Le computer devient la part invisible de l'intelligibilité. Le mode d'être, celui du transit, est changé pour un temps. On appuie sur la pédale d'accélérateur et la voiture accélère. Jusqu'à il y a peu, on pouvait suivre point par point le parcours de cette information en provenance du pied. Il y avait un câble qui transformait la pression du pied en tension. Cette tension agissait sur une manette. Cette manette ouvrait un volet qui laissait passer plus de carburant. C'était facile à suivre. Aujourd'hui... plus de câble. Un capteur informe un ordinateur de la pression du pied sur la pédale qui va calculer la quantité d'essence à injecter. Dans les deux cas, la cause initiale et l'effet final ne changent pas. Mais entre ces deux extrémités, la nature de l'information a changé. L'accélérateur d'hier était "mécanique", celui d'aujourd'hui est "numérique".

Le multiplexage est donc à plus d'un titre un paradigme de la modernité, sérieux et fascinant. Il s'agit d'un paradigme technologique, d'une notion transversale qui permet d'appréhender un phénomène identique qui se présente sous des formes apparentes différentes et dans des contextes différents en apparence. Comment s'en emparer et le penser ? Il faut accepter de parler de l'invisible, accepter de nouveaux modes de représentations "plus abstraits" comme quelque chose qu'on ne pourrait plus "toucher du doigt"⁷¹ : fini les "dessins". Il existe désormais entre les causes et les résultats un temps suspendu, confisqué, entre les neurones d'un computer. Tout ceci ne va pas de soi et nous offusque même un peu.

Spontanément notre rapport au réel est d'abord de type "analogique". Ce mode de penser n'est pas forcément inné. Un enfant qui serait éduqué dans un *univers multiplexé* ne se trouverait pas en manque de représentations pour saisir ce monde bien que ces modes de

⁷¹. « *En mathématiques, on ne comprend pas les choses, on s'habitue à elles* » John von Neumann

représentations seraient différents des nôtres. Or nos élèves ne proviennent pas encore d'un monde multiplexé... ou même multitâche (et encore moins leurs enseignants qui sont plus âgés) : ils n'y sont confrontés qu'en extériorité. Les mécanismes et processus cognitifs acquis pour penser le réel virtuel ou le réel actuel ne sont pas identiques et les représentations de l'un ne peuvent servir à l'autre. Penser ce problème ne relève pas uniquement des sciences sociales mais aussi de la psychologie. Quels sont les processus d'internalisation qui installent les compétences à penser le réel virtuel, sans passer par une analogie avec des représentations qui proviennent du réel actuel ?

Voici une bonne occasion de revisiter certaines thèses bachelardiennes. Nous sommes en rupture de représentation. Comment sortir d'une "*connaissance générale*" telle que je viens de l'évoquer pour passer à une connaissance plus ésotérique, scientifique, abstraite et conceptuelle ? Comment permettre à nos élèves de ne pas rester pris aux pièges de leurs "*expériences premières*". Il y a urgence, ici, à penser les frontières entre l'actuel et le virtuel, à essayer de penser une phénoménologie de notre rapport à l'un et à l'autre. Quelle aventure ! Quelle gageure pour un enseignement de la philosophie en panne.

4. Conclusions

Ce qui va suivre, certainement, appartient au genre polémique. Le genre analytique et scientifique se trouve très largement développé dans les textes d'Élisabeth Bautier, de Jean Yves Rochex et d'Alain Marchal. De la sorte j'éviterai la redondance.

S'agit-il de philosophie ?

À bien des égards, il y aurait matière à considérer que nous n'avons pas toujours fait de la philosophie. Il faudrait pour mieux caractériser cette assertion que nous définissions une fois pour toute ce que nous entendons par "faire de la philosophie". Où commence et où s'arrête-t-elle ? Est-ce une question de forme, de mode d'être... ? Quel lien y a-t-il entre le *Ainsi parlait Zarathoustra* de Nietzsche, le *Manuel* d'Épictète, la *Critique de la raison pure* de Kant et le *Tao Tö King* de Lao-Tseu ? La philosophie nietzschéenne nous montre que le mouvement de la connaissance et du concept est inverse à celui de l'être. À mesure que l'un

augmente, l'autre disparaît. Il s'agit d'un avertissement contre nos excès à tout vouloir parfaitement connaître et contre notre arrogance à croire l'entreprise possible. Cependant, je le concède, sans pouvoir exactement dire en quoi cela est vrai, mon cours n'est pas toujours philosophique. Et alors ? Il se tient toujours tourné vers un horizon philosophique et tout ce qui s'y passe l'est en vue de la philosophie.

Quelle épopée fascinante que celle de la secte des Pythagoriciens. Le maître enseignait à ses disciples les secrets de la démonstration, illustrant le logos de schémas explicites : ce sont là les ésotériques. De l'autre côté du rideau, les exotériques n'avaient droit qu'à entendre, sans voir, les démonstrations. La compréhension des fondements du savoir n'appartenait qu'aux seuls initiés et interdiction était faite de trahir les secrets. Aussi, selon la légende, quand l'un d'entre eux trahit la règle du secret en révélant à l'extérieur que l'hypoténuse du triangle rectangle de cotés 1, bien qu'existante sur le dessin, ne pouvait exister en théorie par le calcul (puisque à l'époque, on n'admettait que l'existence de rapport de grandeurs entières)⁷² on le jeta par dessus bord d'un bateau et il mourut noyé. On reprocherait certainement au prof de maths de s'attarder sur la vie des Pythagoriciens mettant ainsi en péril le sacro-saint programme au lieu de faire un "vrai" cours de maths. Voilà où nous en sommes (et je ne prétends pas que ce soit nouveau). Mais si cette entrée en matière pouvait orienter les esprits, donner plus d'humanité et de sens à tout le reste, cela ne serait-il pas la meilleure des choses ? Qu'est-ce qui peut donner le goût d'apprendre, d'écouter et de travailler ? Nos élèves aiment les histoires, ils aiment l'aventure intellectuelle, pourquoi ne leur servons-nous que des savoirs dépouillés, des savoirs utilement scolaires ? Avec quoi voulez-vous philosopher si rien de tout cela n'a été dit ? Comment comprendre quel est l'être des mathématiques quand cela ne vous apparaît que sous la forme d'une discipline scolaire dont la seule finalité est de réussir des exercices ? Quel sens nos élèves peuvent-ils donner à tout cela ? Comment la philosophie pourra-t-elle aborder cette question du sens qui lui est si essentielle dès lors que le seul sens de l'école pour les élèves se limite à apprendre des "trucs" juste pour réussir des exercices, eux-mêmes utiles pour obtenir un diplôme...etc. ? Globalement ils instrumentalisent les technologies pédagogiques, qui à l'insu des enseignants, contribuent à

⁷². Pour nous, les modernes, la chose se présente comme suit. La somme des carrés des cotés de valeur 1 est égale à 2. L'hypoténuse est égale à la racine de 2. Or racine de 2 ne peut s'écrire sous la forme d'une fraction de type « a/b » tel que « a » et « b » soient des nombres entiers naturels. Pour les pythagoriciens qui n'étaient pas dénués de croyances mystiques à l'égard des nombres, il ne pouvait exister que deux types de nombres, les entiers et ceux qui s'écrivent sous la forme d'un rapport entre deux entiers. Ce qui se comprend si on admet qu'ils raisonnaient à partir de la géométrie (lignes et rapport de lignes, ça vous rappelle quelque chose ?) et non à partir de l'arithmétique. Puisque cette hypoténuse ne pouvait s'écrire sous la forme d'un rapport entre deux entiers c'est qu'elle n'existait pas, ce qui contredisait l'expérience parce qu'on pouvait tracer ce triangle. Ce problème est celui de tous les triangles rectangles ayant deux côtés égaux.

préparer un nouvel ordre mondial du savoir utilitaire. La massification de l'éducation scolaire a eu ceci d'efficace : après s'être accaparé le monopole de l'instruction et de l'émancipation, elle s'est ingéninée à tout dévitaliser. On n'enseigne plus que ce qui reste utile à l'économie marchande. Primauté de la compétence sur le savoir ! Quelle émancipation l'école est-elle en mesure de fournir ?

Alors, oui, je n'ai pas fait que de la philosophie, je n'ai pas assez tutoyé le concept avec les élèves, je n'ai pas suffisamment élevé mon cours à un niveau systémique, j'ai beaucoup piétiné... mais la finalité philosophique n'a jamais été sacrifiée. La facilité ou la démagogie n'ont jamais été ne serait-ce qu'une tentation.

Certains prétendent cependant qu'on pourrait se passer des philosophes pour cet enseignement.

*Cet enseignement ne peut être dispensé que par un philosophe*⁷³

« Tu ne peux pas enseigner la philo à des élèves de LP car tu ne les connais pas » me confiait un collègue lors de notre rencontre à l'université d'été qui portait sur la question, « Moi j'ai la pédagogie qui leur est adaptée ». Quelles confusions et quelle méprise ! Comment la connaissance d'un public peut-elle être plus essentielle que la connaissance d'une discipline à enseigner ? Comment peut-on vouloir l'une contre l'autre ? Pour le coup, il est clair que ce qu'on veut est une rhétorique, une "routine" pédagogique. Quel serait l'avantage de connaître prioritairement son public ? Être en mesure d'adapter sa pédagogie à ses capacités supposées, répondra-t-on. La démarche est moins scientifique qu'intuitive... affective devrais-je dire. Les liens intimes qui se tissent et s'enracinent dans une histoire commune, s'ils permettent de naviguer en eaux claires, risquent cependant de sombrer dans le

⁷³. Le propos qui va suivre mérite quelques précautions préalables afin qu'on ne se méprenne pas sur mes intentions. D'une part, ce n'est pas moi qui prétend certaines choses mais ce sont les rencontres que j'ai pu faire qui me les ont révélées. Ensuite je ne cherche pas à hiérarchiser des disciplines selon leurs vertus. Mais il est un certain nombre de faits avérés qu'on ne peut ignorer. Premièrement, les enseignants de philosophie restent très largement rétifs aux modifications de leurs programmes et de leurs objectifs. Ce qu'on pourrait considérer comme de la réaction ne s'y réduit pas. Le premier philosophe qui dénonça les mensonges de ses contemporains fut condamné à boire la ciguë. Par essence, la philosophie est ce discours qui ne se laisse pas séduire par les sirènes du conformisme même s'il fréquente assez souvent la belle rhétorique. Elle n'existe que dans la tension avec le réel et non dans l'adhésion à celui-ci. Tout ceci ne justifie ni les erreurs ni les dogmatismes... mais il est bon de le rappeler. Deuxièmement, par essence, philosopher est une activité émancipatrice et la liberté pédagogique dont jouit son enseignement, bien que problématique, en est le corollaire nécessaire. Cette effectivité émancipatrice n'est pas une exclusivité. On peut s'attendre légitimement à ce que les démarches propres aux sciences sociales, à l'histoire, à la littérature soient en mesure de produire un effet similaire. Or dans la pratique concrète de leurs enseignements à l'école nous en sommes bien loin. La philosophie ne peut être une discipline contrainte sinon elle ne serait plus. On peut enseigner la morale sociale, la rhétorique, la logique, la théologie, l'idéologie... mais ce n'est jamais de la philosophie.

tourbillon des illusions. C'est l'ambiguïté même de toute habitude. D'un côté, elle permet d'être plus rapidement opérationnel, de dégager de la conscience pour agir efficacement ; d'un autre côté elle ralentit l'innovation et nuit à l'esprit d'observation : la possibilité d'objectivation des rapports et des effets s'amenuise au fur et à mesure qu'augmente "l'expérience de terrain". Il faut trouver un juste milieu. La connaissance doit se tenir à distance des passions, des habitudes et de la routine. C'est de la différence et de la diversité que s'éveille l'intelligence émancipatrice et créative et certainement pas de l'uniformité et de la conformité. L'école doit être une approche plurielle du réel et non un amalgame sans forme. Principe d'entropie, plus la différenciation est élevée et plus grande est la quantité d'énergie disponible. Enfin s'adapter aux élèves est une chose qui s'entend et même un principe d'éducation. Mais la réciproque vaut autant. L'élève doit apprendre de lui-même à s'adapter à diverses situations et divers modes de faire. Par exemple, je ne dicte aucun cours, et cela perturbe les élèves parce qu'ils ne savent pas prendre de notes. On ne peut enseigner une méthode de prise de notes : chacun doit trouver sa manière. En fin d'année, beaucoup d'élèves l'ont appris..., ou pour le moins en ont appris quelque chose. N'oublions pas que le bac est le premier diplôme universitaire. Il donne droit d'entrée à l'université. Que deviendra un élève qui entre à l'université s'il s'attend à ce qu'on lui dicte ses cours, à ce qu'on lui "mâche" une pédagogie ? Nous connaissons bien la réponse. Ne serait-ce que de ce point de vue, la philosophie a un rôle à jouer à l'école. Ce qui nous trompe c'est que nous voulons une efficacité immédiate, un rendement élevé. Philosopher s'acquiert lentement⁷⁴ : cela aussi est une chose que les élèves doivent apprendre.

Si celui qui enseigne la géométrie n'est pas un tant soit peu – et le plus sera le meilleur – géomètre, alors il assèche le savoir : sa pédagogie se limite à des exigences formelles, extérieures au savoir. Vouloir une science pour ce à quoi elle sert, c'est ne pas la vouloir comme science ! La philosophie ne "sert à rien" et c'est tant mieux. Ce qui est fait pour servir est aussi fait pour aliéner.

Un collègue de lettres - histoire me confiait : « j'ai une formation d'historien et c'est clair que dans mes cours, mes exigences en lettres sont moindres que celles que j'ai en histoire ». La modestie de son aveu nous oblige.

⁷⁴. Cette remarque n'est pas anodine. Si les effets que produit notre enseignement sont si modestes c'est aussi en partie parce qu'une seule année de cet enseignement à raison de deux heures hebdomadaires et tronquée de 8 ou 10 semaines n'est pas suffisante pour faire mieux !

L'enseignant de lettres - histoire⁷⁵ selon sa formation initiale abordera les disciplines de sa bivalence selon des modes différents. Selon sa formation d'origine, un enseignant sera "sensibilisé" aux modulations parfois subtiles des différents champs d'investigation de sa discipline, mieux rompu aux épistémologies spécifiques alors que pour la discipline complémentaire il ne s'en tiendra souvent qu'à des impératifs pédagogiques, formels et étroitement délimités par un programme scolaire. Durant nos études, nous contractons des tournures intellectuelles spécifiques à nos champs de savoir. Ce qui ne serait qu'un défaut, s'il s'agissait de cloisonner les savoirs, devient une qualité quand il s'agit d'élever le niveau global de connaissance d'une société par l'enseignement. C'est la différence qui existe entre connaissance générale et connaissance spécifique et scientifique, ou pire, entre journalisme et sociologie. Le scientifique, en vulgarisant son savoir, sait de quoi il parle et ne perd jamais de vue la totalité de son savoir, ce vers quoi doit tendre la vulgarisation. En revanche, celui qui ne possède pas ce savoir en est souvent réduit à faire de l'animation. Apprendre à vulgariser son savoir n'est pas la même chose que d'approcher vulgairement ce savoir. Appréhendée de l'extérieur, l'histoire apparaît comme un catalogue de certitudes sur des faits passés et le travail demandé à l'élève se limitera à lui apprendre à restituer ces savoirs prétendus positifs⁷⁶. Ce que l'IUFM enseigne alors à celui qui n'est pas historien ce n'est pas l'histoire⁷⁷, mais comment on l'enseigne... c'est ça la tragédie. Finalement, la bivalence est à l'enseignement ce que le journalisme est à la sociologie. L'école instruit et cultive comme la télé.

De nombreux points de vue, la bivalence n'est pas une bonne chose. Et les élèves ne sont pas dupes d'un produit qu'on leur sert au rabais. On prétend qu'il ne sert à rien d'être spécialisé pour enseigner à des "niveaux" si peu élevés et que la pédagogie seule suffit. À raisonner de la sorte, ne prenons-nous pas la cause pour l'effet ? Et puis, comment un pédagogue peut-il être efficace, comment peut-il séduire avec une chose par laquelle il n'est pas séduit lui-même ? Ce n'est pas enseigner qui doit être voulu mais ce que nous avons à enseigner. Tout ceci engendre frustration et, à terme, médiocrité. Les meilleures intentions

⁷⁵. D'autres exemples sont possibles. Le physicien qui enseigne les mathématiques les perçoit comme un outil des sciences. Cette subordination de l'une à l'autre, instrumentalisant l'une en vue de l'autre est un appauvrissement de la connaissance et constitue même une aberration au vu de l'histoire de la pensée. Les nombres complexes n'ont pas été inventés pour résoudre des problèmes d'électronique : il s'agissait de trouver une solution à un problème formulé de manière interne aux mathématiques.

⁷⁶. Et je crains que ce soit cela seul aujourd'hui que veuille l'école.

⁷⁷. Ce ne sont pas les quelques mois d'IUFM dans la seconde valence qui remplaceront 3 années (voire plus) universitaires à n'étudier la discipline que pour elle-même. Étudier à l'université une discipline qu'on a choisie et l'étudier quand il s'agit d'un acte d'allégeance à une exigence institutionnelle... cela ne produit pas les mêmes tournures.

sont vouées à l'échec et les élèves deviennent des sots car ils sont considérés comme tels. Cela se ressent jusque dans leur résignation. Nous courons vers une prolétarianisation de l'enseignement où bricolage et professionnel se confondent. La lutte des classes (sociales) travestie en lutte des classes (d'élèves) a perdu sa vigueur pour sombrer dans la comédie des classes (de profs).

Quel savoirs, quelles tournures, propres à l'enseignement de la philosophie ?

Les effets sont clairs. Même si les mots nous manquent pour caractériser nos observations, il va de soi que la philosophie a produit des effets qui lui sont spécifiques et que les autres disciplines n'avaient pas produits. À ce titre son droit de cité devient légitime, car elle participe de cette diversité créatrice dont il était question plus haut. Les élèves des LP comme tous les élèves des lycées ont montré leur capacité d'adhérence (pour les uns et de résistance pour les autres) à un enseignement exigeant.

Ils ont rapidement distingué le débat et la discussion. Ils perçoivent clairement que les modes d'échange et de réflexion de l'ECJS et du cours de philosophie ne sont semblables ni dans leur forme ni dans leurs finalités. Sous le frauduleux prétexte de démocratie, on s'adonne à des débats où pluralisme et individualisme se confondent, et où toute parole serait recevable parce que chacun est libre de dire ce qu'il veut. L'opinion l'emporte sur la science et chacun se croit libre parce qu'on lui permet d'exister dans une sphère où il ne ressent aucune contrainte. Penser, c'est se contraindre. Quand un élève considère que le cours, « c'est de la prise de tête », c'est précisément qu'il fait un effort. Je ne prétends pas qu'il faille s'arrêter là, je considère qu'il s'agit d'un signe tangible qui manifeste chez lui un effort pénible pour accéder à un mode de penser qu'il ne fréquente guère la plupart du temps. Cette seule fréquentation de la philosophie justifie déjà qu'on veuille l'enseigner de manière universelle. Mais c'est bien plus que cela que les élèves ont su manifester et produire. Les difficultés ne les ont pas détournés de cet effort pour s'engager sur un sentier inconnu. Un de mes élèves, d'une façon systématique, a repris et prolongé, dans un travail d'écriture régulière, ce qui se passait en cours. Le cours s'arrête souvent sur plus de questions que de réponses. Ces questions l'incitaient à chercher seul plus loin que le cours. Sortir des finalités internes et scolaires des disciplines, apprendre et comprendre que face à l'immensité de réel, notre pouvoir de questionnement est plus grand que celui d'apporter des réponses : cet enjeu intellectuel, politique et éthique ne suffit-il pas pour nous engager dans cette voie ? Cet élève rencontrait beaucoup de difficultés d'écriture. Entre autres, il utilisait un vocabulaire à mauvais escient. Mais le fait qu'il travaille, qu'il se donne cette peine nous laisse ouverte la possibilité de progrès. Combien d'élèves, dans nos classes habituelles, abandonnent les efforts suite aux premières évaluations... considérant que c'est peine perdue. Faire admettre que la voie de la réussite est ardue, et qu'on n'obtient pas des effets immédiats malgré les efforts,

n'est-ce pas une gageure qui mérite qu'on s'y attarde ? Tous les pas-grand-chose, toutes les petites gesticulations, les petits signes, tous les frémissements identifiés dans les chapitres précédents finissent par solidifier un fondement pour une prospective de cet enseignement autant en Lycée professionnel qu'ailleurs.

Le LP comme moment pour dépasser une crise

Nous voyons bien que l'enseignement de la philosophie enseignée en Lycée professionnel relève d'une double exigence. D'une part, il s'agit d'une urgence pour redresser la finalité émancipatrice de l'enseignement. On ne lui a souvent laissé que les moyens qui permettent d'atteindre des objectifs internes et non de satisfaire des finalités externes. On a subordonné l'éducation et la formation de l'esprit libre aux techniques d'apprentissage. D'autre part, la philosophie, dont l'enseignement est en manque de renouvellement, de dynamique et d'intérêt, ne peut que s'enrichir d'une telle rencontre.

La philosophie enseignée en lycée trouve de plus en plus difficilement les moyens de séduire un public contemporain. Partout le même leitmotiv : « les élèves n'ont pas le niveau, les élèves ne sont pas préparés pour cela, les élèves ne possèdent pas la formation intellectuelle pour comprendre cette discipline ». Il ne s'agit probablement pas d'une nouveauté. La chose apparaissait peut-être moins prégnante à d'autres époques car peu d'élèves parvenaient jusqu'au lycée ou jusqu'à la classe de philosophie. Le bac était un "luxe". Les élèves étaient aussi plus dociles, ou pour le moins mieux rompus à l'obéissance sans contestation. Depuis la fin des années 60, les choses ont changé. C'est à tort que nous regretterions le bon vieux temps... Il s'agit d'une illusion. Comme le disait Machiavel, les choses du passé parviennent à la mémoire dépouillées des brûlures du présent. Le présent mal compris est constamment rejeté comme le fautif de notre impuissance. Il ne s'agit pas non plus de faire allégeance aux exigences modernes des technologies pédagogiques, conséquences d'une société marchande qui dicte la marche à suivre, fût-elle absurde pour l'humanité.

La loi ordonnait le monde, puis ce fut le marché et aujourd'hui c'est la croissance. Ce qui est bon est ce qui croît, le reste est sans intérêt. L'école augmente la quantité de bacheliers comme si cette augmentation augurait d'un quelconque progrès. Le seul vrai progrès est celui de l'intelligence. Non seulement la philosophie s'enrichit de nouvelles expériences en s'enseignant en Lycée Professionnel et investit un réel délaissé, mais elle produit des effets inattendus pour les élèves. La philosophie ne donne pas seule de la dignité aux élèves, mais,

ayant toujours résisté à l'aplatissement pédagogique, elle rappelle par sa présence ce qui est au fond le lot de tous les enseignants : émanciper. Éduquer c'est mener vers l'autonomie (de la raison) et non produire de la servitude libérale (rationnellement consentie). Contre ceux qui prétendent que la philosophie n'est pas en danger, je répondrai que ce danger est bien réel mais que finalement il la revigore sans cesse : ce qui ne tue pas rend plus fort. Aller enseigner en Lycée Professionnel c'est se mettre en danger, le danger de celui qui change ses repères. Une fois l'angoisse dissipée il nous restera l'espoir.

N.B. : J'ai conservé les prénoms de mes élèves : je sais qu'il seront fiers d'avoir été les héros d'une telle aventure. Donc un texte spécialement en remerciement à tous mes élèves de Lycée Professionnel qui m'ont permis de mieux comprendre mon métier.