

Philosopher en lycée professionnel: expérimentation officielle et pratique de classe

Marie Kerhom, professeur de français en lycée professionnel, DEA de philosophie et doctorante en sciences de l'éducation à Montpellier 3

I. Historique de l'expérimentation:

1) Les lycées professionnels : création et finalités

Les lycées professionnels (LP) ont été créés en 1985 pour répondre à un besoin spécifique d'enseignement qui ne soit ni général ni technique, mais professionnalisant. Ils dispensent, en effet, à la fois un enseignement général et théorique dispensé par des professeurs de l'Éducation Nationale (EN), et un enseignement professionnel dispensé par des professeurs et des entrepreneurs dans le cadre de périodes de formation en entreprises, validées à la fois par les entreprises et l'E.N. La finalité était, lors de la création des LP, de dispenser un enseignement conduisant à des diplômes de différents niveaux (CAP, BEP, Bac Professionnel), permettant l'entrée immédiate dans la vie active. La finalité actuelle a changé, puisque de nombreux élèves, après l'obtention de leur baccalauréat, poursuivent leurs études, principalement en BTS ou IUT, mais aussi parfois à l'Université¹. Cet état de fait a d'ailleurs été pris en compte par le Ministère de l'Éducation Nationale puisque depuis 2006, un élève de bac pro ayant obtenu une mention bien ou très bien à l'examen a une place de droit en BTS.

2) La philosophie et les élèves de L.P.

Les élèves de LP ne bénéficient à aucun moment de leur formation de l'enseignement de la philosophie. Cependant, depuis quelques années, des tentatives d'introduction de la philosophie ou d'expérimentations de cette discipline auprès de ces élèves ont été tentées. Ainsi, dès 1995, les académies de Rouen et Nice pilotaient déjà ce type d'expérience. D'autres également le firent de façon isolée, parfois initiées par un recteur, (comme M. Bloch, dans les différentes académies dans lesquelles il exerçait successivement, à savoir celles de Nantes, Montpellier, Reims).

Cependant, une date importante dans l'histoire de ces expérimentations (sans déprécier pour autant celles qui ont eu lieu auparavant) a été 1998. En effet, cette année-là, une consultation nationale, intitulée: "Quels savoirs enseigner dans les lycées?", initiée par le ministère de l'Education Nationale et pilotée par un comité présidé par P. Meirieu, va interroger toutes les personnes concernées par cette réflexion (les enseignants, les inspecteurs, les associations de parents d'élèves, les élèves...).

Le rapport dit Meirieu, paru en mai 1998, mentionne entre autres, le malaise particulier ressenti par les jeunes scolarisés en LP: "Les élèves de LP expriment très fortement leur désir d'être reconnus comme des lycéens à part entière"². Ainsi, ceux de l'académie de Reims par exemple, "s'estiment marginalisés", "et refusent d'être confinés dans ce qu'ils perçoivent parfois comme des structures de relégation"³. Pour les auteurs du rapport, la demande "d'égalité sociale" est forte.

Pour tous les élèves, le lycée se doit d'apporter à chacun des connaissances en vue de construire une culture commune. Ils souhaitent qu'il soit "un lieu serein de réflexion et de débat sur les enjeux de société à la lumière des connaissances précises qui permettent de les comprendre"4. Ainsi, ce qu'ils disent de la philosophie s'inscrit dans la droite ligne de leur demande : "Ils souhaitent que le lycée fasse écho à leurs préoccupations. Mais ils ne lui demandent pas pour autant de renoncer aux apports culturels indispensables qui permettent de mettre ces enseignements en perspective : (...) la philosophie est largement plébiscitée par les lycéens des lycées professionnels qui en sont privés"5.

Prenant en compte les différentes attentes et demandes des interlocuteurs concernés, les auteurs du rapport émettent des principes. Dans le principe 3, ils prennent soin de préciser que "la valeur des LP et la reconnaissance de leur égale dignité avec les lycées d'enseignement général et technique sont une priorité absolue de la politique éducative. Ces objectifs n'impliquent nullement, bien au contraire, que le LP soit amené à appauvrir les savoirs spécifiques qu'il est chargé de transmettre, ou à aligner ses pratiques pédagogiques sur celles de l'enseignement général ou technique"6. Et dans le principe 8, ils préconisent les disciplines nécessaires à l'instauration d'une culture commune quelles que soient les filières et les séries. La réflexion philosophique est parmi celles-ci "pour tous les lycéens en classe terminale, selon les modalités adaptées à leur cursus". Car "cet enseignement articule les questions singulières que se posent les élèves avec la proposition d'une culture philosophique exigeante. Il permet à chacun de trouver un écho à ses préoccupations et interrogations propres en lui faisant découvrir en quoi elles participent au questionnement universel sur "l'humaine condition"; il est, en ce sens, un véritable outil d'intégration sociale"7.

À la suite à ce rapport, il fut décidé d'expérimenter la philosophie en LP avec un suivi rigoureux de la part de l'Inspection Générale de Philosophie. L'expérimentation eut lieu à partir de cette date et compta jusqu'à huit académies en 2001 engagées dans ce projet (Nantes, Nice, Montpellier, Reims, Aix-Marseille, Limoges, Lille et Créteil) qui étaient libres de l'organiser, avec le suivi assuré par l'inspection de philosophie8.

3) Cadre de l'expérimentation

Celui-ci va varier en fonction des académies :

- Ainsi dans certaines, ce seront quelques lycées qui seront concernés, dans d'autres comme celle de Reims, le chiffre d'établissements pratiquant la philosophie sera plus important9.
- Dans quelques académies, l'enseignement de la philosophie sera obligatoire pour les élèves et inscrit dans leur emploi du temps. Dans d'autres cela se fera sur la base du volontariat.
- Suivant les rectorats, les professeurs seront volontaires (10) ou désignés. Le plus souvent ils sont titulaires, mais parfois non.
- Les classes ne comporteront qu'un effectif réduit : si possible pas plus de 15 élèves, une fois 17, et il n'est fait mention qu'une seule fois d'une classe de 30 élèves.

- Le plus souvent un programme est mis en place avec des notions¹¹. Parfois il n'y en a pas et le professeur élabore une série de questions à traiter à partir des attentes des élèves ou d'une expérience d'enseignement auprès d'élèves en sections techniques¹².
- Dans la grande majorité des cas, il n'y a pas d'évaluation finale (même si elle fut recommandée, par exemple dans l'académie de Reims), du moins pas d'évaluation écrite. Quand elle se pratique, elle concerne la participation ou la prestation orale de l'élève lors d'échanges avec le professeur.

4) Bilan de cette expérimentation

En étudiant les différents rapports, comptes-rendus d'expériences et de divers colloques consacrés au sujet, on peut souligner le bilan positif à la fois pour les élèves et les enseignants. Les professeurs engagés dans cette démarche sont parfois agréablement surpris de ce que cette expérience puisse se faire. Un professeur de l'académie de Montpellier justifie sa démarche volontaire pour cette expérience car il n'y croyait pas, jugeant l'introduction de la philo en LP comme "une idée saugrenue sinon sotté"¹³. Son bilan à l'issue de deux ans d'expérimentation est positif, soulignant, comme de nombreux professeurs, une grande richesse au niveau relationnel : "des élèves qui m'ont rendu les mérites du travail élémentaire par beaucoup d'enthousiasme et beaucoup de franchise"¹⁴. Ils relatent "le grand plaisir à enseigner dans ces sections, le plaisir de voir quelqu'un apprendre ou commencer"¹⁵. Un professeur à Nantes indique même que son hostilité à l'égard du projet "n'était basé que sur un a priori de l'esprit type de l'élève de LP"¹⁶. M. Hamel, auteur d'un compte rendu sur le colloque de Chalons en Champagne, souligne "l'extrême satisfaction des professeurs participants"¹⁷. M. Poirier, inspecteur de philosophie, évoque que si les questions philosophiques sont inédites pour les élèves, leurs questionnements pertinents le sont également pour les professeurs.

Les élèves quant à eux ont vivement exprimé leur satisfaction. "Ils apprécient la liberté d'expression dans le cours"¹⁸. Ils affirment le plus souvent avoir tiré du plaisir des cours de philosophie. Pour 84% des élèves de l'académie de Créteil¹⁹ concernés, la philosophie "c'est une bonne surprise" ; 82% d'entre eux l'estiment utile pour développer l'esprit critique ; 80% pensent qu'elle a pour but d'aider à penser par soi-même, et 90% qu'elle développe la capacité de raisonnement; Ils ont été attentifs et actifs : "réelle qualité d'écoute"²⁰. En fait, d'une façon générale, les élèves ont particulièrement apprécié cette expérimentation.

Cependant, la satisfaction des professeurs à enseigner la philosophie dans ces classes, ainsi que celle des élèves concernés ne saurait être le seul critère retenu pour établir un bilan positif de cette expérimentation. Un deuxième est celui de la pédagogie. Une professeure note que "l'enseignement en LP oblige le professeur à faire un effort de clarification afin de présenter un plan lisible et compréhensible"²¹. M. J.-L. Poirier, auteur d'une synthèse, constate que les enseignants mentionnent "un effort nécessaire pour éclairer les concepts, les séparer des contextes culturels". Ils sont "confrontés à des questions d'ordre pédagogique sur le comment faire? Ils ont à la fois le besoin et le sentiment d'inventer sans cesse." Ils ont en face d'eux un public différent et pour certains, on

évoque la peur "de se trouver devant un public hostile"22. Cela leur demande "une énorme disponibilité, une imagination fertile et beaucoup d'énergie"23, cela "favorise l'exigence"24. Ils sont "très exigeants au niveau de l'argumentation du professeur"25. Le défi est d'intéresser constamment les élèves et de les tenir actifs, ce qui implique une interrogation sur ses propres pratiques pédagogiques, car "le cours classique est impraticable, les exercices traditionnels sont impossibles"26.

Le troisième critère que l'on peut évoquer est celui que les professeurs et les élèves ressentent comme étant la réparation d'une injustice : "notre présence répond à un souci d'égalité et de justice"27. "Les élèves sont sensibles à une formation à égalité avec les autres sections"28. "Ils sont heureux de faire de la philosophie comme les autres"29. Ils sont satisfaits "de l'écoute de leur parole"30. "Proposer de la philosophie à ces élèves, c'est suggérer qu'on les considère comme ceux des filières générales, c'est donc susciter une réaction d'espoir et d'orgueil"30. "Globalement l'entrée de la philosophie en bac pro est une initiative heureuse car elle représente un progrès pour la revalorisation de ce bac, et surtout elle est une chance pour ces élèves"32.

Certes, il y eut des difficultés relevées, notamment en ce qui concerne l'écrit. Presque tous les professeurs concernés ont mentionné l'immense difficulté des élèves face à l'écrit, sous toutes ses formes (prise de notes, devoirs...). Nombre d'entre eux se sont interrogés sur la possibilité d'une évaluation écrite, dans le cas où l'enseignement de la philosophie se verrait étendu à la filière professionnelle. De même, on souligne le problème de la lecture et du travail personnel à la maison, souvent négligé ou carrément occulté. Et il est vrai que ce sont là des problèmes auxquels sont soumis les professeurs de lycée professionnel : hormis le travail de leçons et de révisions, il est difficile d'obtenir des travaux effectués sur le temps dit "libre". La question du volume horaire hebdomadaire d'un élève de bac pro (30 heures en moyenne, l'importance des coefficients des matières professionnelles ne permettent pas aux matières générales un investissement beaucoup plus grand que celui alloué par la présence et le travail en cours. De plus, on ne saurait négliger la réalité à laquelle sont soumis ces élèves : certaines explications d'ordre socio-économique peuvent parfois être avancées : il n'est pas rare que des élèves de bac pro soient dans la situation de jeunes majeurs obligés de travailler et logeant en foyers, parfois même ils sont parents de jeunes enfants. Difficile alors d'exiger d'eux plus que le travail effectué en cours. Reste que la lecture n'est majoritairement pas un loisir très prisé. C'est peut être pour cela que certains professeurs engagés dans cette expérimentation et certains rapports ont souligné le déficit culturel comme étant un obstacle qui handicape souvent l'élève.

Cependant, ainsi que le souligne le rapport de Reims33, les apports pour les élèves sont indéniables : "enseignants, inspecteurs, chercheurs se retrouvent dans le constat que l'enseignement de philosophie contribue à modifier indubitablement le rapport au savoir et au langage des élèves concernés, à installer (ou à développer) des attitudes face aux textes, aux concepts, aux autres, à l'exercice personnel de la pensée"34. On constate une certaine transversalité des acquis à d'autres disciplines comme en français ou en histoire : "on retrouve des effets de synergie à la fois sur les

aspects méthodologiques comme sur le travail des textes argumentatifs (...) mais aussi sur les contenus"35 ; mais aussi dans des disciplines professionnelles : "les élèves ont manifesté que la philosophie, par l'analyse "problématisante" qui la caractérise, leur a permis d'affiner leurs analyses lors des diagnostics de pannes qu'ils doivent mettre en oeuvre pour assurer la maintenance des systèmes automatisés"36.

Les auteurs de ce rapport estiment d'autre part que ces apports bénéfiques ont un impact dans la poursuite des études, notamment en BTS où les bienfaits de l'enseignement philosophique sont sensibles dans l'argumentation orale, y compris dans les dossiers professionnels qui font l'objet d'une soutenance. Ils le sont également lors des épreuves écrites à caractère culturel où le plus souvent les anciens élèves de LP sont fortement pénalisés par "leurs manques de références culturelles et de lectures minimales qui permettraient de mettre à distance les documents proposés dans les sujets, pour les apprécier de façon comparative et un peu critique"37.

II. Des pratiques philosophiques en LP

1) Mon expérience de pratique philosophique

Professeur en LP après l'avoir été en CFA (Centre de Formation d'Apprentis), je me suis souvent interrogée sur l'absence de contenu philosophique dans les programmes des différentes classes que j'avais en charge. Il me semblait que les jeunes auxquels j'étais confrontée, s'ils n'avaient pas les mots pour le dire, avaient le plus souvent une expérience personnelle ou professionnelle qui leur donnait une certaine maturité. Ils étaient soumis, comme les autres, aux multiples interrogations sur le sens de leur vie et de ses problèmes ; certes, l'enseignement du français ou de l'histoire ou de l'ECJS peut permettre de mettre en perspective certaines interrogations et de poser les problèmes, mais il me semblait que l'on pouvait aller plus loin. De plus, il me semblait que si l'on estimait que l'enseignement de la philosophie était favorable au développement de la conscience des individus, alors pourquoi une certaine proportion d'élèves en était-elle privée ?

Depuis 2002, j'ai assisté à plusieurs colloques et séminaires, tant en France qu'à l'étranger, je me suis formée à différentes pratiques et aujourd'hui, je les applique avec mes classes de 3e, de BEP et de Bac Pro. J'essaie, dans la mesure du possible, de faire en sorte que chaque groupe d'élèves (de 9 à 25), bénéficie d'une heure de pratique philosophique par semaine.

Avec les classes de 3e professionnelle, je tente tout au long de l'année d'élaborer une Communauté de Recherche Philosophique selon les travaux de Matthew Lipman38, à l'aide des romans dont il est l'auteur ou que d'autres professeurs ont écrits, comme Mme Sharp39, ou M. Sasseville40. Ces textes posent des problèmes philosophiques : dans quel monde souhaitons nous vivre ? La violence peut elle être justifiée ? Qu'est-ce qu'un don ? En général, nous suivons le même roman pendant toute l'année.

Avec mes classes de BEP, je procédais de la même manière en choisissant d'autres textes, parfois plus en rapport avec le métier auquel ces jeunes se destinent. Ainsi par exemple, j'ai animé une CRP

(Communauté de Recherche Philosophique), avec l'aide d'un roman écrit spécialement sur le thème de la prévention de la violence avec des jeunes s'engageant dans des métiers de la santé et de l'enfance.

Cette année encore, dans les classes de baccalauréat professionnel, j'ai démarré deux types de pratiques différentes : une CRP d'après un texte écrit par M. Sasseville sur l'amour, la sexualité, la relation à soi et aux autres, ainsi qu'une DVP selon la méthode de Michel Tozzi⁴¹, à partir du programme d'Éducation Civique : exemple les notions de droits et devoirs, la justice, mais aussi une réflexion sur les pratiques professionnelles à partir de mythes⁴².

Ces deux pratiques, différentes dans leur forme, ont en commun d'avoir toutes deux pour fondements le dialogue, le respect et la coopération. Elles permettent de développer des "habiletés de pensée", d'apprendre à penser, non pas seuls mais ensemble, "dans l'interaction avec les autres"⁴³. Elles ont pour objectif la construction d'une pensée critique, d' "amener les jeunes à penser de façon plus raisonnable et plus juste et à leur inculquer l'habitude de réfléchir quand ils se trouvent dans une situation problématique ou conflictuelle"⁴⁴. Elles permettent de penser notamment d'une façon vigilante contre la doxologie, et de se garder de la sophistique et de la démagogie⁴⁵.

2) Une pratique pour quels effets ?

Les professeurs engagés dans l'expérimentation de philosophie en LP l'ont majoritairement constaté et évoqué : les élèves de ces sections souffrent très souvent d'un manque de confiance en eux-mêmes, dû parfois à des échecs scolaires répétés qui furent le plus souvent la cause de leur orientation. Ils ressentent un sentiment de dévalorisation par rapport à leurs homologues des autres sections, et à leurs capacités intellectuelles qu'ils ont tendance à minimiser. Pratiquer une CRP ou une DVP (Discussion à Visée Philosophique) avec eux, c'est d'abord leur redonner la parole, dans un cadre qui permet une reconquête de la confiance en soi. C'est leur permettre de se rendre compte que leur intervention a du sens et du poids, c'est leur faire prendre conscience qu'ils sont des sujets. C'est en fait travailler avec eux sur la construction de leur identité. Ils ont parfois un rôle important à tenir (président de séance, reformulateur, observateur...) dans une DVP. Dans tous les cas, ils sont participants, ils agissent. Et tout ceci a un impact positif sur l'estime de soi.

Dans cet espace, on y éduque sa spontanéité et son impulsivité, on n'a pas forcément la parole au moment où on le voudrait, ce que dit untel ne me plait pas mais je l'écoute en tâchant de comprendre ses raisons. Le respect y est une base qui se travaille et se développe notamment dans des classes où il ne va pas de soi, où parfois la loi du plus fort règne. En ce sens, on peut dire que la pratique philosophique favorise un "climat" de paix.

On travaille la concentration avec des jeunes qui souffrent précisément de son manque. Et il en faut quand il s'agit de rapporter au groupe ce qu'on a observé ou quand on veut intervenir à bon escient. On y travaille sur le sens, en apprenant à opérer des distinctions, définir, utiliser un vocabulaire

approprié, reformuler pour se faire comprendre ou s'assurer d'avoir bien compris. On s'entraîne, à l'aide d'exercices progressifs, à la conceptualisation. On apprend à questionner, problématiser. On émet des hypothèses, on les étudie, les valide ou les rejette. On tente de dégager des présupposés. On argumente, en proposant des raisons que l'on questionne, acceptant de prendre le risque de les voir invalidées par les autres participants. On est amené naturellement à se remettre en question, à débusquer ses propres préjugés, à s'autocorriger. On s'entraîne à évaluer les conséquences de ses actions. On y apprend à vivre ensemble, à se rencontrer et à réfléchir et construire ensemble, et surtout à apprendre à penser par et pour soi-même.

3) Un premier bilan

Mes objectifs peuvent sembler modestes, surtout en ce qui concerne les classes de 3ème, mais ils sont aussi très ambitieux. Ils consistent essentiellement à offrir un espace de parole où chacun pourra prendre sa place dans un lieu où le respect de tous s'installe au fil des semaines, où les outils de raisonnement se construisent et s'élaborent petit à petit, où des habitudes de comportement et de réflexion se prennent. Certaines années, ces objectifs consistent seulement à faire en sorte que tous soient assis, s'écoutent, s'acceptent, réussissent à demander la parole et exposent leurs raisons. Quand ils sont atteints, c'est pour moi une grande satisfaction car c'est un acquis important dans leur vie d'élève et de futur citoyen. Mais cela va souvent beaucoup plus loin. La satisfaction est forte quand c'est un de ces élèves qui objecte à un camarade qu'il ne peut soutenir cette hypothèse car elle n'est pas vraie dans tous les cas et qu'il propose alors un contre argument. Ou quand des élèves décident de réfléchir ensemble sur une question telle que : "Est-ce la volonté ou le désir qui nous guide ?", ou "Une chose égale-t-elle nécessairement une autre ?", que l'un d'entre eux avait posée. Quand ils disent à la fin de la séance que ce sont des problèmes auxquels ils n'auraient pas pensé. Quand X se rallie aux arguments de Y qu'il juge pertinents ; ou quand V déclare qu'il s'aperçoit qu'il a tendance à généraliser...

C'est un moment privilégié de la semaine, généralement attendu par les élèves, où l'on apprend à exercer son jugement critique, de façon à ce que confrontés à ces problèmes, nous puissions prendre le temps d'évaluer la réponse que nous devons apporter nous-mêmes.

Il est certain que la rencontre avec les nouvelles pratiques philosophiques a été pour moi un moment essentiel de mon parcours. Elle m'a permis de porter une réflexion intense sur mes propres pratiques pédagogiques. Je ne conçois plus mon enseignement, ni mon rôle de professeur de la même façon. J'ai plutôt tendance à repenser mes pratiques pédagogiques à l'aune de pratiques philosophiques, en faisant une plus grande place au questionnement et à l'hypothèse.

De même, il me semble que ces différentes expérimentations peuvent permettre aux professeurs de philosophie de prendre en compte les élèves qu'ils ont en face d'eux, et peut être aussi de faire évoluer la discipline elle-même. Je sais que la prise en compte des différents publics est effective, comme le vivent leurs collègues d'autres disciplines et d'autres filières, mais il est significatif de lire dans les différents rapports et comptes-rendus que la rencontre avec les jeunes engagés dans une

voie professionnelle a été une découverte, voire un choc. Ce que l'on lit aussi dans de nombreux rapports c'est que cette confrontation a été pour les professeurs source de création. Il leur a fallu inventer une nouvelle approche des problèmes et des notions dans le souci de se rendre compréhensibles.

Et c'est bien ce qu'ils ont fait, puisque si l'on se réfère au questionnaire final posé aux élèves de l'académie de Créteil, 99% des élèves déclarent que le professeur de philo reprend ses explications lorsqu'on n'a pas compris, 95% disent qu'on peut lui parler librement, 96% qu'il répond aux questions qu'on lui pose, et 96% qu'il justifie ses jugements⁴⁶. Et quand M. Poirier parle de la grande maîtrise professionnelle des enseignants, il évoque le fait que pour pallier la "culture mutilée" des élèves, ils ont pris appui sur leurs propres représentations. Et de conclure : "une des tâches de la philosophie en LP est de trouver et produire d'autres voies d'accès aux concepts. Il faut les inventer. Il existe de telles voies d'accès à partir du travail ou de la technique (...) la philosophie a son rôle à jouer, pour réinventer les concepts à partir de ce que les élèves savent faire et comprennent ; il faut inventer de la philosophie. (...) Nous devons réfléchir à la notion de transmission. La transmission ne consiste pas à faire être quelque chose sans le modifier. La transmission disait Aristote, est un acte commun de l'enseigné et de l'enseignant. C'est cela que nous avons à mettre en acte"⁴⁷.

(1) Ils étaient plus de 12% en 2007 à poursuivre leurs études en BTS, soit plus de 20000 jeunes. Ceci est très variable en fonction des filières suivies. Ainsi, les élèves des sections tertiaires poursuivent fréquemment leurs études, ce qui est moins le cas pour ceux des filières industrielles.

(2) Quels savoirs enseigner dans les lycées. Rapport final du comité d'organisation, dit rapport Meirieu, mai 1998, p.2.

(3) Ibid. p.17.

(4) Ibid. p. 6.

(5) Ibid. p. 7.

(6) Ibid. p. 4.

(7) Ibid. p. 9.

(8) Actes de l'université d'été nationale 2002. Approches pluridisciplinaires et enseignement de la philosophie en LP, Académie de Reims. Collection études et recherches n°3 p. 35.

(9) Pour la période 2003-2004, 60% des LP de l'académie ont été concernés.

(10) Ce sera exclusivement le cas pour l'académie de Reims.

(11) Ce fut le cas des académies de Reims, Nice, Nantes, Montpellier.

(12) Ce fut le cas à Nice ou Aix-Marseille.

(13) J.-P. Hamel, Compte rendu du colloque Enseigner la philosophie au LP, mai 2001, Lycée Oehmichen, Chalons en Champagne, p.23.

(14) Ibid. p. 26.

(15) Ibid.

(16) Ibid. p. 15.

(17) Actes du colloque Enseigner la philosophie au LP, Mai 2001, Académie de Reims. Collection Etudes et recherches

(18) Idem p. 43-50.

(19) Philosopher en LP, Les cahiers, CRDP académie de Créteil n° 7, mai 2004, p.63.

(20) Idem note 17.

(21) Colloque mai 2001, Oehmichen, p. 21.

(22) Ibid. p. 12.

(23) P. Solal, "La philosophie en LP: compte rendu d'une expérience", dans L'Enseignement philosophique, mars-avril 2004, p.63 à 69.

(24) Idem note 17, p.27.

(25) Idem note 18.

(26) Idem note 13, pp 43-50.

(27) Idem note 1, p.21.

(28) Idem.

(29) Ibid p. 31.

(30) Actes du colloque Enseigner la philosophie en LP, Académie de Reims, Collection Études et recherches, mai 2001.

(31) Idem note 14 p.39.

(32) Idem note 18.

(33) L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel. Évaluation du dispositif mis en oeuvre dans l'Académie de Reims. A Séré et P. Forstmann, avril 2007.

(34) Ibid. p. 23.

(35) Ibid. p.28.

(36) F. Médriane, in Actes du colloque Enseigner la philosophie en LP, p. 28, Académie de Reims, 2001. Collection Etudes et recherches.

(37) Enseignement de Culture générale et expression en sections de techniciens supérieurs, compte rendu des réunions inter-académiques 2005-2006..., cité in L'enseignement de la philosophie en bac pro. Évaluation du dispositif mis en oeuvre dans l'académie de Reims, avril 2007, p.30.

(38) Matthew Lipman, professeur américain de Philosophie à l'Université de Columbia puis de Montclair aux Etats-Unis. Fondateur de l'IAPC (Institute for Advancement of Philosophy for Children), sis à Montclair State University. Auteur d'un premier roman philosophique traduit en France sous le titre La découverte d'Harry Stottlermeir par P. Belaval, Paris, Vrin. Il continuera par la suite à en écrire seul et avec A. M. Sharp. Principal artisan de la philosophie pour enfants aux Etats-Unis et dans le monde avec sa collaboratrice Ann Margaret Sharp.

(39) Ann Margareth Sharp, professeur américain de Philosophie à Montclair University, collaboratrice de M. Lipman avec lequel elle va écrire des romans philosophiques pour enfants comme L'hôpital des poupées, et fonder l'IAPC. Principale artisan de la philosophie pour enfants aux Etats-Unis et dans le monde.

(40) Michel Sasseville, professeur canadien de Philosophie à l'Université Laval à Québec. Ancien élève de Matthew Lipman, collaborateur de M. Lipman et A.M. Sharp. Auteur de nombreux travaux et d'un roman philosophique Eve. Principal artisan de la philosophie pour enfants au Canada et dans le monde.

(41) Michel Tozzi, professeur émérite en Sciences de l'Education à l'Université Montpellier 3. Auteur de nombreux travaux en didactique de la philosophie. Chargé par l'Unesco de la rédaction d'un rapport sur l'école primaire dans le monde.

(42) M. Tozzi, Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs, Chronique Sociale, Lyon, 2006.

(43) P. Meirieu in Michel Tozzi, Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, Chronique sociale, 2002, p.10.

(44) M. Lipman cité par Michel Sasseville in : La pratique de la philosophie avec les enfants, 2ème édition, Presses de l'Université Laval , Québec, 2005, p. 20.

(45) Propos de M. Tozzi.

(46) Philosopher en LP, Les cahiers n°7, mai 2004, CRDP de Créteil, p.63.

(47) Actes de l'université d'été nationale 2002. Approches pluridisciplinaires et enseignement de la philosophie en LP, Académie de Reims. Collection Etudes et recherches n°3 p.39-40.