

Pour un cursus philosophique avec les élèves en formation professionnelle

Marie Kerhom, professeur en lycée professionnel, DEA de philosophie, doctorante en sciences de l'éducation

"Observez par vous-mêmes à quel point les enfants sont avides de réponses à leurs questionnements, à quel point ils savent écarter les mauvais arguments des bons, et à quel point ils savent interagir, se pointer avec de bons et solides jugements, et même illustrer des concepts abstraits! Soyez témoins de la richesse et de la logique de la pensée des enfants, laquelle est aussi extraordinairement originale et spontanée! Y a-t il une approche éducative autre que la philosophie qui puisse faire éclater de telles capacités chez les enfants?"

Matthew Lipman

À l'heure où l'Unesco, dans sa volonté de promouvoir la philosophie pour tous¹, dans la perspective d'un dialogue pacificateur et de compréhension entre les peuples, interroge sur la possibilité ou la nécessité d'un curriculum en philosophie, il ne faudrait pas que les jeunes en formation professionnelle soient les oubliés, ou pire les écartés, d'une formation philosophique dans le cadre de leur scolarité.

Quelle serait la nécessité d'inviter la philosophie à la formation dispensée en milieu professionnel ? Tout d'abord parce qu'elle est absente de ce type de formation, et que cela n'est pas sans interpeller. Puis, parce qu'on peut affirmer, à la suite de nombreux penseurs et chercheurs, qu'il y a un "droit à la philosophie". Ensuite, parce qu'elle développe certaines aptitudes personnelles, intellectuelles et professionnelles. Enfin, parce que l'incorporation de la discipline philosophie à l'enseignement professionnel ne saurait être perçue comme un appauvrissement de son enseignement.

Légitimité d'une absence ?

Aujourd'hui, la philosophie est absente des cursus professionnels français. Il n'en a pas toujours été ainsi puisque l'enseignement agricole dispensait, il y a encore peu de temps, un enseignement philosophique dans son BEPA (Brevet d'enseignement agricole professionnel).

En 2008, un nouveau baccalauréat professionnel a été mis en place afin de "revaloriser la filière professionnelle", et faire en sorte un tronc commun.

On pouvait alors s'attendre à une introduction de la philosophie en terminale bac pro, mais cela n'a pas eu lieu. Certes, "l'apport des Lumières" fait bien partie des programmes d'histoire de seconde ainsi que de français de première avec l'étude de contes philosophiques, mais ce n'est pas un enseignement philosophique.

Cette absence brille si fort qu'elle est parfois ressentie comme une discrimination. En effet, les jeunes français, dans les centres de Formation d'apprentis ou dans les Lycées Professionnels, ne bénéficieront à aucun moment de leur formation de l'enseignement de la philosophie ou même de la rencontre avec cette discipline.

Les enseignants de ces séries et principalement ceux d'enseignement général sont incessamment confrontés à ce double discours des jeunes qu'ils ont en face d'eux : nous sommes en série professionnelle parce que nous ne sommes pas assez intelligents ou en échec scolaire pour être dans une autre série, et, nous n'avons pas le même enseignement que les autres lycéens parce qu'on nous considère comme incapables de comprendre autre chose que du basique.

Et comment pourraient-ils avoir une image valorisante de leurs capacités, confrontés depuis toujours à une école où le modèle qui prime est celui que H. Gardner nomme celui de la "pensée Q.I"², c'est à dire celui où les intelligences langagière et logico-mathématique prévalent ? Là, "ceux qui ont des problèmes avec l'une ou l'autre de ces intelligences, ou avec les deux, risquent d'échouer lorsqu'ils seront testés dans d'autres domaines, simplement parce qu'ils ne pourront maîtriser la configuration particulière de la plupart des instruments standards"³.

On pourrait alors penser que refuser l'accès de la philosophie à ces adolescents, serait une façon de les considérer comme des enfants. M. Tozzi, dans le rapport de l'Unesco de 2007⁴, expose les raisons invoquées par les détracteurs de la Philosophie Pour Enfants (PPE). On ne peut, disent-ils, confronter les enfants à la philosophie, car ils n'ont pas acquis un stade de développement cognitif tel qu'il soit possible de l'envisager, ou parce qu'ils n'ont pas encore engrangé suffisamment de connaissances scientifiques et culturelles, pour pouvoir les analyser avec recul d'une manière profitable. Utilisant les termes de M. Tozzi, mais les appliquant à mon objet d'étude, peut-on dire qu'il n'y aurait pas une "éducabilité philosophique" pour des raisons "de psychologie génétique"⁵ et de lacunes scientifiques et culturelles pour les élèves en formation professionnelle?

Cependant, quand Philippe Meirieu publia le rapport dont sa commission avait été chargée⁶, une des découvertes fut celle de l'expression revendicative des élèves de L.P. vis-à-vis de la philosophie. Ils déploraient en effet en être privés, et assimilaient cette absence à une mesure discriminatoire à leur égard. Ils réclamaient donc cet enseignement dans leur formation au nom d'une égalité de tous, estimant par ailleurs que cette discipline leur permettrait de pouvoir "mettre en perspective les connaissances acquises et les problèmes les préoccupant"⁷.

Or si on étudie les comptes-rendus consignants les différentes expérimentations faites depuis le rapport Meirieu, on s'aperçoit que le bilan est positif dans une très grande majorité de cas. Les élèves et les enseignants estimant que l'expérience a été enrichissante de part et d'autre, et que ce type d'expérience devrait être étendu. Ainsi pour ne citer que l'exemple de l'académie de Créteil, les élèves concernés par cette expérimentation expriment à 84% que "la philosophie est une bonne surprise", 82% la considèrent 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 raisonnement⁸.

De même, les auteurs des rapports et conclusions des expérimentations expriment "l'extrême satisfaction des professeurs participants"9. Ils relatent "le grand plaisir à enseigner dans ces sections, le plaisir de voir quelqu'un apprendre ou commencer"10. Ils ont trouvé des élèves différents de ceux dont ils avaient l'image, une image parfois empreinte d'ignorance : 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 L.P."11. Ils y ont au contraire rencontré des élèves attentifs et actifs : " une réelle qualité d'écoute"12.

La philosophie est un droit

Il ne viendrait à l'esprit de personne de remettre en question les bienfaits de l'exercice physique. Le corps a besoin de s'exercer, de s'entretenir afin de pouvoir répondre à nos demandes de gestes quotidiens, de performances exceptionnelles ou tout simplement perdurer dans de bonnes conditions. L'éducation physique, prépondérante dans l'éducation antique, indispensable aux hommes du Moyen Age pour tenir leur place dans la société, préconisée par la Renaissance, Montaigne, Rousseau, est vue aujourd'hui comme un droit. Chaque enfant a le droit à cette éducation et elle est incluse dans les disciplines scolaires comme participant au plein épanouissement de l'être humain. Il me semble qu'on peut faire le parallèle entre éducation physique et éducation de l'esprit et que, s'il existe un droit pour le corps, il devrait également exister un droit pour la pensée. "Les enfants ont droit au développement de leur musculature. Les enfants ont aussi droit au développement de la musculature de leur pensée."13, écrit M. Sasseville. Et de même que l'on ne naît pas avec un corps de champion olympique et qu'il faudra beaucoup de volonté et d'exercice pour y parvenir, penser, réfléchir, cela s'apprend et il faudra également s'exercer, "muscler son esprit"14, si l'on veut penser de mieux en mieux.

Jean-Charles Pettier dans sa thèse La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité, soutenue à Strasbourg 2 en 2000 , en arrive à la conclusion que "la philosophie se pose comme une nécessité de droit pour l'éducation d'adolescents en grande difficulté scolaire, dans le cadre de l'enseignement", justifiant ce droit à la philosophie "à partir des problématiques mêmes issues des droits de l'homme 15".

En effet, pour lui, proposer une formation philosophique à chacun, c'est répondre pleinement aux préceptes des Droits de l'Homme, puisque, ainsi que l'a montré H. Arendt en analysant le cas d'Eichman, ni l'éducation familiale, ni les savoirs transmis par l'enseignement démocratique ne suffisent pour développer une conscience éclairée capable d'une réflexion critique sur les valeurs. Une société qui vise la réalisation de chacun devra alors investir le domaine de la philosophie car il est celui de "la réflexion raisonnée, universalisante, conceptualisante concernant les valeurs" ainsi que celui de "l'émergence d'une pensée, du dialogue avec soi-même engendrée par la rencontre organisée de l'altérité radicale". C'est pourquoi "s'ouvre le champ de revendication d'un droit à la philosophie au nom de l'humanité de chacun, de son droit de réaliser, autant qu'il est socialement possible pour tous, son essence dans la société et par rapport à lui-même. Ce droit est légitimement exigible pour tous les élèves, en difficulté scolaire ou non"16.

On peut alors penser que, comme pour J.C. Pettier en enseignement adapté, faire intervenir la philosophie dans la formation des futurs jeunes professionnels est une question de droit.

Et l'Unesco préconise en 1995 par l'intermédiaire de la Déclaration de Paris pour la philosophie que "l'éducation philosophique en formant des esprits libres et réfléchis, capables de résister aux différentes formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance, contribue à la paix et prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines(...) Que l'enseignement philosophique doit être étendu là où il existe, créé là où il n'existe pas encore et nommé explicitement philosophie(...). Il doit être (...) effectivement associé, et pas seulement juxtaposé, aux formations universitaires ou professionnelles, dans tous les domaines"17.

D'autre part, en France, et dans la même idée, les auteurs du rapport Meirieu émettent des principes qui tenaient compte de la revendication forte des élèves de lycée professionnels en ce qui concerne la philosophie et la perception qu'ils ont de leur filière comme étant la plupart du temps une voie de relégation. Dans ces principes, ils prennent soin de préciser que la reconnaissance de la valeur et l'égalité des lycées d'enseignement professionnel doit être une priorité absolue de la politique éducative18. Ils vont également recommander la mise en oeuvre des 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"19.

Principes, il faut le reconnaître, restés lettres mortes, ou vœux pieux douze ans plus tard.

Et pourtant, l'introduction de la philosophie dans les académies et les classes qui furent concernées par ces expérimentations fut ressentie comme la réparation d'une injustice, la réelle prise en compte d'une égalité entre tous, suscitant une réaction d'espoir et d'orgueil, celle de leur reconnaissance comme jeunes d'une "même valeur" que ceux des autres sections20.

Parce qu'elle est indéniablement un bénéfice pour tous ceux qui la pratiquent ou la reçoivent et qu'alors, on ne peut légitimement écarter de ce qui est bon, une partie de la population étudiante. Parce que son introduction en formation professionnelle serait enfin la suppression d'un privilège, celui de ceux qui y auraient accès, opposés à ceux qui en seraient écartés. C'est une question d'éthique, de morale, qui renvoie encore une fois au droit, à la justice car selon la définition du mot, les privilèges ne concernent qu'une partie de population. Or nombre d'entre nous, spécialement en démocratie, se reconnaissent dans la pensée d'Aristote quand il dit que la justice vise le bien commun. Alors, on peut dire que seul, ce qui est universalisable est moral. Conserver des privilèges ne l'est donc pas.

Ce serait un non sens éducatif puisque d'importantes réformes ont été entreprises en formation professionnelle pour aligner les programmes avec ceux des lycées généraux et technologiques de façon à avoir un "tronc commun de connaissances". En effet la fin du bac pro n'est plus nécessairement l'entrée dans le monde du travail, mais aussi de plus en plus la poursuite d'études, notamment dans les sections BTS, voire pour certains l'université. Il est donc souhaitable que les niveaux ne soient pas trop hétérogènes en ce qui concerne les techniques d'analyse et la culture générale. Les auteurs du rapport de Reims en avril 2007 ont souligné l'impact de l'introduction de la philosophie en L.P. dans la poursuite des études, notamment en BTS où les bienfaits de cet enseignement 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 L.P. 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"21. C'est pourquoi priver les jeunes de L.P. de philosophie reviendrait à leur nuire dans leurs études ultérieures et dans leur vie.

La philosophie est un dialogue

On a souvent dit que la philosophie était un dialogue avec soi-même. Et en effet, elle permet de s'interroger soi-même sur ce qui nous étonne, interpelle, sur la valeur de nos propres jugements. Elle nous permet de nous poser la question "qui suis-je?" et par la même d'amorcer une réflexion qui pourra durer toute la vie. Ce faisant, elle nous incite à de multiples rencontres : celle des contextes et des temps dans lesquels nous évoluons, celle de pensées d'auteurs s'étant confrontés à des problèmes similaires, celle des autres, qui, par leurs interventions, actions font évoluer notre cheminement. M.-F. Daniel souligne "qu'elle peut être soit pratique méditative, soit pratique dialogique"22.

Si la philosophie dite traditionnelle met plutôt l'accent sur les rencontres avec les auteurs et leurs grands textes autour de problèmes philosophiques comme la justice, l'amour, autrui..., la philosophie, sous la forme contemporaine des "nouvelles pratiques philosophiques (NPP)" le met sur la rencontre avec les autres autour de ces mêmes problèmes. Cela n'exclut nullement le passage par les auteurs et les textes, seulement ce n'est pas à partir des textes que naissent les interrogations, mais c'est à partir de ces interrogations que l'on peut aller aux textes de référence.

Le dialogue est cette faculté qui nous permet d'échanger avec les autres. Lorsqu'il n'est pas présent, il faut inventer d'autres moyens de communication (langue des signes par exemple), sinon de graves problèmes d'intégration et d'estime de soi se développent (par exemple dans le cas du mutisme sélectif). Car le dialogue permet de travailler à la fois sur les deux tableaux : le rapport à sa propre pensée et le rapport à celle des autres. L'obligation d'exposer sa pensée pour les autres oblige à un effort de clarification qui peut être d'abord bénéfique pour soi-même. C'est parce qu'on l'a formulée à l'aide de phrases articulées, que parfois la pensée, que l'on sentait diffuse ou incomplètement

cernée, se révèle à notre conscience. C'est la médiation de la parole pour l'autre qui permet l'éclaircissement pour soi. Mais c'est aussi la confrontation avec les points de vue différents du sien, pourvu que l'on soit dans une relation égalitaire et bienveillante, qui nous permet d'affiner le nôtre, le nuancer ou l'abandonner au profit d'idées qui au départ nous étaient étrangères, mais que l'on fait nôtres devant la justesse d'une argumentation que l'on reconnaît valide, ou tout simplement d'un élément dont nous n'avions pas tenu compte.

Nous l'avons dit, un des problèmes rencontrés par les jeunes en formation professionnelle est le manque de confiance en eux, la perte ou l'absence de l'estime de soi. Or, des recherches entreprises dès 1990 sur le rapport entre estime de soi et pensée créatrice, montrent que "la pratique de la philosophie avec les enfants élève d'une manière significative l'estime de soi"²³. Michel Sasseville mentionne un article de Ann Gazzard, daté de 1990²⁴, où celle-ci émet l'hypothèse, depuis en grande partie validée, que la philosophie avec les enfants peut influencer sur le développement ou la restauration de l'estime de soi en raison de deux éléments : sa pratique développe des habiletés de pensée d'une part, sa méthode pédagogique est favorable à un climat bienveillant et coopératif permettant cette restauration d'autre part.

En ce qui concerne le développement d'habiletés de pensée, la philosophie, que ce soit en tant qu'enseignement "traditionnel" ou en tant que "pratique", permet de mettre en oeuvre des "outils" acquis au fur et à mesure de leur exercice, qui permettent à notre pensée d'avancer en clarification pour trouver le sens, et surtout d'apprendre à mieux le trouver. "Or, dans la plupart des cas, l'enfant qui commence à se reconnaître comme un être pensant aime apprendre à raisonner et à reconnaître qu'il peut bien raisonner. Être capable de bien penser offre à l'enfant une raison majeure de se sentir bien et lui offre quelque chose dont il peut être fier"²⁵.

De même, quand Ann Gazzard parle de la méthode pédagogique favorisant l'estime de soi, et elle fait référence au programme de la philosophie pour enfants de M. Lipman. Il ne s'agit pas pour moi de mettre en avant telle ou telle méthode, mais de simplement souligner le fait que ce qui est au coeur de la méthode de Lipman, c'est le dialogue (bien sûr ce n'est pas la seule²⁶. Et les chercheurs qui suivirent l'hypothèse émise par A. Gazzard purent effectivement constater qu'il y avait un lien entre la restauration de l'estime de soi et le dialogue de recherche philosophique dans un espace et un cadre précis d'égalité et de tolérance à travers une recherche commune. Pouvoir s'ouvrir aux autres, sans réelle crainte d'être moqué, méprisé ou non entendu, sur un problème qui concerne tous les participants, est un pas dans la restauration de sa propre image. "Le fait d'entrer dans le monde de la spéculation sur les grands problèmes de la vie est modificateur de l'identité, de l'image de soi et de la relation au monde"²⁷. Être capable ensuite, parce que ce fut le cas pour soi, d'entendre un autre point de vue que le sien, au même titre que le sien, c'est avancer encore dans l'estime de soi. C'est se rendre compte que l'on est capable d'entendre un autre discours que le sien, de nuancer sa pensée en fonction de celle des autres, prenant en compte différents contextes... Là, "l'apprenti philosophe est promu au rang de producteur de pensées, censées avoir une certaine profondeur. Il est le porte parole d'une pensée collective qui le dépasse, mais qui est quand même la sienne, et il devient

propriétaire d'une réflexion personnelle sur la vie qui constitue une valeur ajoutée à son Moi"28. En fait, utiliser le dialogue de cette façon, comme méthode pédagogique, c'est donner les moyens à ces enfants ou ces jeunes manquant d'estime de soi de réaliser " rapidement29 que le monde et la vie elle-même peuvent être envisagés de manière tout à fait différente et qu'il n'y a pas nécessairement une seule façon d'entrevoir notre relation avec les parents, l'école, la société, l'univers. Ceci peut avoir une importance très grande, en particulier pour ceux et celles qui souffrent dans ces diverses relations"30.

Les études sur l'estime de soi démontrent que les jeunes enfants qui ont une haute estime d'eux-mêmes ressentent leur propre dignité et seront plus à même de montrer plus tard un comportement de décideurs et d'acteurs dans la société, d'y faire entendre leur voix, alors que ceux qui ont une piètre estime d'eux-mêmes seront moins enclins à se faire entendre, restant cantonnés dans des rôles subalternes et plus effacés31. Ceci étant aussi facilité par le lien qu'entretient l'estime de soi et la réussite scolaire. Parce qu'elle est un dialogue ou parce qu'elle a la possibilité d'utiliser la méthode dialogique, la philosophie peut être un formidable outil du développement de l'estime de soi. Quand l'Unesco exhorte les États à faire en sorte que l'éducation permette à chacun de développer des aptitudes à la réflexion, la prise de recul face aux propagandes et des fanatismes de tous genres, aux manipulations idéologiques ou économiques afin de contribuer à l'émergence et la pérennité d'un monde de paix, on comprend bien que la philosophie y a toute sa place et pour tous: "que l'enseignement philosophique doit être étendu là où il existe, créé là où il n'existe pas encore et nommé explicitement philosophie"32.

Aussi, avoir le désir que la philosophie puisse enfin toucher la formation professionnelle, ce n'est pas dans le but que les jeunes acquièrent une connaissance des philosophes et des différents courants philosophiques au cours des siècles, ni même qu'ils en retiennent ou comprennent un certain nombre (même si cela pourrait être un élément extrêmement positif), mais il est de faire en sorte, plutôt, que la philosophie leur permette de comprendre davantage ce qu'ils vivent et ressentent, qu'ils puissent prendre position face aux grands problèmes et enjeux de leurs temps, qu'ils puissent évaluer les conséquences de leurs paroles et leurs actions ainsi que celles des sociétés auxquelles ils appartiennent et ce, de la place qu'ils y occupent, au même titre que tous les autres.

La philosophie permet le développement du jugement pratique

De récentes études dans le domaine des sciences cognitives mettent en avant l'impact de la littérature "complexe" sur le développement de hauts niveaux d'abstraction chez des lecteurs moyens, non spécialisés33. Si on peut tirer de telles conclusions pour la littérature qui prend sa source dans le fictionnel, alors que ne peut-on dire de la philosophie qui interroge le réel ? Elle est complexe et les effets qu'elle procure sur l'esprit sont importants : parce qu'elle est un exercice de rigueur, où il est nécessaire de formuler des hypothèses, de raisonner, de les interpréter afin de les valider ou les rejeter ; parce qu'il faut faire appel aux définitions, à la conceptualisation, au langage, au sens ; parce qu'il faut utiliser des critères, établir des catégories ; parce qu'il faut argumenter, donner des exemples, chercher des contre-exemples... mais aussi accepter de voir son raisonnement

invalidé, de le reprendre, de s'auto-corriger... Elle est ainsi l'instrument privilégié du développement du jugement critique, et son enseignement "demeure un des ressorts clés de la formation à la faculté de juger, de critiquer, de questionner mais aussi de discerner"34.

Le jugement serait, d'après les dictionnaires, "la construction d'opinions, d'évaluations ou de conclusions". Il serait critique car validé par un travail personnel d'analyse et de réflexion. Il permettrait de pouvoir prendre les décisions qui s'imposent, les choix qui s'offrent à nous par rapport à un certain contexte. M. Lipman, qui a placé ce concept de pensée critique au centre de sa philosophie, mentionne qu'Aristote aurait classé les jugements en trois catégories : ceux d'ordre pratique, ceux d'ordre théorique et ceux d'ordre productif35. Ainsi les jugements auraient une implication concrète, ils nous aideraient à agir. C'est d'ailleurs pour cette raison que les différentes instructions officielles de l'enseignement de philosophie en France justifient l'enseignement de cette discipline et c'est aussi pour cette raison qu'aujourd'hui, plus que jamais, la philosophie "est réclamée pour aider à penser la pratique"36.

De par leur cursus professionnel, les jeunes en formation professionnelle ont leur sens pratique affuté, sans doute beaucoup plus aiguisé que ceux en formation générale. En effet, ils doivent faire face à des problèmes à résoudre d'ordre purement technique ou professionnel, comme par exemple tenir compte d'un ensemble dans le désir d'un client afin de procurer le produit vraiment conforme aux besoins dans le cas d'une opération de vente adaptée ; pour un boulanger envisager la quantité de pâte à fabriquer en fonction de différents critères qui peuvent varier d'une journée à l'autre; pour un jardinier-paysagiste tenir compte de l'ampleur de la pousse de certains végétaux sur l'espace laissé aux autres, varier les espèces en fonction de l'ensoleillement ou de la période de floraison... De plus, ils sont souvent aussi créateurs d'un produit : une spécialité pâtissière, une recette originale, ou d'un système rendant possible cette production : des menuisiers créant eux-mêmes leurs propres profils de fers pour faire une moulure particulière à la toupie, des tailleurs de pierre un système d'évacuation d'eau adapté au modèle de gargouille imaginé et réalisé par eux... Ainsi c'est non seulement le jugement pratique qui est en jeu, mais aussi la pensée créatrice, laquelle, par l'intégration de savoir-faire et d'une prise en compte de la matière, peut s'épanouir.

Dans ces conditions, on voit bien comment la philosophie permet aux jeunes en formation professionnelle, en plus de leur vie sociale et privée37, de développer leur raison pratique38, en ayant, dans l'analyse métacognitive de leurs propres pratiques et dans celle du contexte, la capacité à opérer des jugements engageant leur production ou l'élaboration de celle-ci. Et à ce propos, la question de la transversalité est particulièrement éclairante. Les expérimentations faites en lycées professionnels montrent que la transversalité de la philosophie est très présente dans les disciplines comme le français ou l'histoire, sur des aspects méthodologiques ou même des contenus. Cela n'est pas une découverte, même s'il est important de le mentionner à nouveau. Cependant, il est très intéressant de lire dans certains rapports qu'on la remarque également dans les disciplines professionnelles où "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"39. Et effectivement, comment pourrait-il en être autrement? Si l'on s'entraîne dans une matière à poser les problèmes, envisager des hypothèses, opérer des vérifications, chercher des raisons..., comment pourrait-on ne pas transposer un procédé efficace dans une autre matière? Si je m'entraîne à la course en effectuant des échauffements, en économisant mon souffle et en travaillant mes foulées, il serait étonnant que lors d'une randonnée je ne sois pas encline à pratiquer de même une technique que j'aurais intégrée. Si on apprend aux enfants, tout jeunes encore, les techniques de calcul des quatre opérations, ce n'est pas pour qu'on puisse les évaluer à un moment de leur scolarité, mais c'est afin que, confrontés à un problème d'ordre pratique, comme par exemple, plus tard, la gestion de leur compte bancaire, ils soient à même de pouvoir juger ce qu'il conviendra de faire. Certes, il serait souhaitable que des études sur le sujet de la transversalité de la philosophie sur les matières professionnelles soient approfondies, mais il semble que l'on peut dire que la transversalité en ce sens paraît plausible.

La confrontation à l'enseignement professionnel est un bienfait pour la discipline philosophique elle-même

Intervenir dans le cadre de l'enseignement de la philosophie auprès d'élèves en formation professionnelle ou s'y préparant (classes de pré-apprentis, de Segpa, de 3èmes de découverte professionnelle) est difficile. Les professeurs qui ont tenté l'expérimentation relatent pour certains leur appréhension à rencontrer ce public, pour d'autres des réactions de rejet, d'hostilité. Il leur est arrivé d'être découragés par l'ampleur de la tâche et surtout par les difficultés quant à la pauvreté d'un vocabulaire inadapté à une conceptualisation, au redoutable passage à l'écrit, à l'extrême difficulté d'obtenir un travail personnel, à certaines prises de positions restant de l'ordre de l'opinion davantage que de celui de l'expression d'une pensée construite et autonome. Ils ont relevé un certain décalage entre ce qu'ils pensaient apporter aux élèves et ce que ceux-ci semblent en retirer40. Certes, il est toujours plus confortable de pratiquer ce que l'on connaît déjà. Or, enseigner la philosophie dans ces classes, c'est prendre des risques. Celui d'être considéré autrement que l'on est accoutumé à l'être, celui de s'investir dans une relation différente avec ses élèves en acceptant pour "permettre à une classe d'accéder à un niveau rigoureusement philosophique, de faire des heures de non-philosophie"41, le risque d'être déstabilisé par des mécanismes de pensée différents, des références jugées parfois peu culturelles, celui d'être, dans le cadre de nouvelles pratiques philosophiques, plus un co-constructeur ou un garant d'une certaine philosophicité des discussions plutôt que le détenteur du savoir.

Cela, les professeurs de philosophie engagés dans l'expérimentation à partir de 1995 et au delà, ont accepté de le faire et l'ont réussi. Accoutumés à enseigner dans les classes d'enseignement général ou technique, ils ont su trouver en eux les ressources pour rendre leur enseignement attractif, intelligible et profitable. Ils disent que cela les a obligés "à faire un effort de clarification afin de présenter un plan lisible et compréhensible"42. Selon l'inspecteur J.-L. Poirier, auteur d'une synthèse, les enseignants ont dû fournir "un effort nécessaire pour éclairer les concepts, les séparer des contextes culturels". Ils ont été "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". Cela leur a demandé "une énorme disponibilité, une imagination fertile et beaucoup d'énergie"43, tout en les obligeant à une grande rigueur, car ils ont rencontré des élèves "très exigeants au niveau de l'argumentation du professeur"44. Le défi ayant été 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"45.

C'est donc une remise en cause constante de la pédagogie de la discipline. C'est un défi. Quel enseignement verrait cela comme un handicap? A moins de considérer que pédagogie et philosophie sont antinomiques?46. Ce n'est certes pas ce qu'en pensent des chercheurs, notamment dans les pays nordiques, Jan Bengtsson en particulier, pour lequel non seulement pédagogie et philosophie peuvent coopérer, mais elles le doivent47. En 1904, les instructions officielles pour les classes de philosophie, à cette époque réservées à une petite partie des jeunes, les privilégiés qui parvenaient au lycée, indiquaient: "le professeur de philosophie doit user sans cesse d'initiative, mettre à l'essai de nouveaux procédés d'instruction, chercher à renouveler son enseignement, se tenir en haleine jusqu'à la fin pour éviter la pratique routinière"48. L'introduction de l'enseignement philosophique en lycée professionnel n'est-elle pas plutôt une occasion rêvée pour permettre à la philosophie de se renouveler, de se grandir encore? N'est-ce pas dans les épreuves que l'on découvre sa vraie valeur? Qu'aurait-elle à redouter d'une confrontation "populaire"? Craindrait-elle une vulgarisation? Léon Wieseltier, critique littéraire, écrit que "la sagesse et l'esprit humain s'expriment aussi dans les films, la musique populaires et même à la télévision. La haute culture a toujours trouvé de l'inspiration dans la basse culture (...) et les grands artistes vont puiser des vérités humaines dans des formes populaires"49. Les jeunes en formation professionnelle font partie intégrante de la vie. La philosophie se veut être une réflexion sur la vie. Comment pourrait-elle éluder cette réalité sous prétexte d'une adaptation nécessaire? Au contraire, il me semble que la philosophie et l'enseignement professionnel ne peuvent que s'enrichir mutuellement.

Si l'enseignement philosophique en France est basé, ainsi que le rappelle M. Tozzi sur "trois piliers : l'audition du cours comme oeuvre de pensée du professeur, la lecture de textes de grands philosophes comme modèles et exemples de pensée, l'écriture de dissertations comme mise à l'épreuve de l'apprentissage du philosophe"50, ne peut-on envisager, ainsi que l'ont pratiqué les professeurs concernés par les expérimentations en L.P. et comme l'a montré J.-C. Pettier dans sa thèse, que cet enseignement était possible en inventant d'autres supports, d'autres modalités? Ne peut-on s'appuyer sur les travaux et les expériences de ceux qui enseignent suivant ce que l'on appelle "les nouvelles pratiques philosophiques"? Ces "nouvelles" pratiques ne sont-elles pas basées sur ce que l'enseignement de la philosophie a toujours fait, en commençant avec la discussion dans la rue avec Socrate, en écoutant des argumentations de maîtres, en discutant des thèses, en soulevant des problèmes... N'est-ce pas aussi ce qui était soulevé par les inspecteurs de Philosophie en 1925 lorsqu'ils enjoignaient le professeur de rendre son enseignement accessible et le renvoyant à sa pédagogie: "Il dépend en grande partie de l'habileté du professeur dans l'expression, la présentation et l'application des idées philosophiques, de les rendre accessibles à la moyenne des

esprits, comme aussi il y a une façon rébarbative, abstraite ou compliquée de les exposer, qui les rendra insaisissables ou du moins stériles, même pour les plus intelligents⁵¹ ?

Si l'enseignement de la philosophie a vraiment pour objectif de "favoriser l'accès des élèves à l'exercice réfléchi du jugement"⁵², il peut avec le plus grand profit s'ouvrir à d'autres formes de pensées et de pratiques. Les élèves merveilleux qui comprennent à demi-mot la pensée ardue d'un auteur et qui à force de travail personnel, ou par génie, parviennent à répondre aux exigences de leurs professeurs existent, certes, mais en si petit nombre. Faut-il le déplorer ? Est-ce pour eux qu'il faut penser l'enseignement ? Ont-ils vraiment besoin de nous ? En revanche, ils sont si nombreux ceux qui attendent de leurs professeurs qu'ils les éclairent et leur apprennent à penser, à discerner le vrai du faux, le bon du mauvais ; pour cela, " il est bon qu'ils soient armés d'une méthode de réflexion et de quelques principes généraux de vie intellectuelle et morale qui les soutiennent dans cette existence nouvelle, qui fassent d'eux des hommes de métier capables de voir au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique"⁵³.

Dans l'enseignement traditionnel, le silence est d'or pour favoriser la concentration et le travail de chacun. Et il est vrai que pour nombre d'entre nous, c'est ce qui nous est nécessaire pour réfléchir et mener à bien un travail intellectuel ou même un travail manuel exigeant une grande concentration. Cependant, c'est souvent le reproche que l'on fait à des élèves en difficulté, de ne pas savoir rester concentré, ne pas savoir se taire suffisamment pour leur permettre ainsi qu'à leur camarades d'effectuer un travail réfléchi et précis. C'est aussi le cas en formation professionnelle. L'enseignement général n'est pas leur fort, ni celui duquel ils ont des souvenirs de réussite, alors ne faut-il pas s'appuyer sur ce qu'ils sont pour baser sa pédagogie ? Oscar Brenifier dit que les élèves ne sont pas éloignés du savoir même, ils en sont "la matière vive", ils ne sont pas des obstacles au cours mais "la condition même" de celui-ci⁵⁴. Ces jeunes aiment parler, discuter ensemble et interpeller leurs professeurs sur des problèmes qu'ils vivent et qui les préoccupent. Donnons-leur la possibilité de transformer cette envie de communiquer en capacité à s'écouter, s'accepter, s'ouvrir à d'autres modes de pensée. Permettons leur de développer des habiletés cognitives comme conceptualiser, argumenter, comparer, discerner, définir, valider, lesquelles par leurs caractères transversaux leur serviront toute leur vie tant personnelle que professionnelle, dans la sphère publique ou privée. A.-M. Sharp montre par ses travaux que ces habiletés intellectuelles ne s'enseignent pas théoriquement mais pratiquement, en mettant en oeuvre les conditions nécessaires à leur exercice, qui permettra de développer leur épanouissement futur⁵⁵.

C'est pourquoi, il me semble que pour citer Mme Goucha : "l'enseignement de la philosophie et sa pratique mériteraient d'être élargis, aussi sans doute d'être renouvelés afin que la notion de responsabilité soit rétablie et que chacun puisse à nouveau "se jeter à corps perdu dans la pensée" comme le disait Hegel, pour faire face aux préjugés et aux dominations de tous ordres (...). Cet élan vers l'effort philosophique ne saurait être imposé ni par une forme rigide d'enseignement ni par un quelconque dogme prétendument intangible"⁵⁶.

La philosophie n'y perdrait certes pas. Le défi pédagogique que cela impose contribuerait au contraire à "renouveler la didactisation de l'apprentissage du philosophe"57.

(1) Pierre Sané in La philosophie, une école de la liberté, Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: états des lieux et regards pour l'avenir, Editions Unesco, 2007, p. XV.

(2) Howard Gardner Les intelligences multiples, édit. Retz, 1996, p. 77.

(3) Ibid. p.158.

(4) La philosophie, une école de la liberté, Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: états des lieux et regards pour l'avenir, éditions Unesco, 2007.

(5) M. Tozzi, Rapport Unesco : La philosophie une école de la liberté, ch. 1, p.8.

(6) Le Ministère de l'Education Nationale chargea en 1998 une commission pour organiser une enquête nationale sur: "Quels savoirs enseigner au lycée?". Philippe Meirieu était le rapporteur de cette commission.

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

(8) Voir pour cela : Philosophe en L.P., Les cahiers CRDP académie de Créteil, n° 7, mai 2004, p.63.

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

(10) J.-P. Hamel, Compte rendu du colloque "Enseigner la philosophie au L.P.", mai 2001, Lycée Oehmichen Châlon en Champagne, p.23.

(11) Ibid p.15.

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

(13) Michel Sasseville, Mathieu Gagnon, Recueil de textes accompagnant le cours : l'Observation en philosophie pour les enfants, Université Laval, sept 2007, p.17.

(14) Michel Sasseville

(15) Jean-Charles Pettier, in Diotime agora D040017A, p.1.

(16) J.C.Pettier "Pratiquer la philosophie avec des élèves en grande difficulté scolaire?", Entre-vues n°51, Bruxelles, déc 2001, pp.2 et 3.

(17) Pierre Sané in La philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe.

(18) "Quels savoirs enseigner dans les lycées ?", Rapport final du comité d'organisation, dit rapport Meirieu, mai 1998 principe 3 p.4.

(19) Ibid. principe 8 p.9.

(20) Pour cela, on lira avec profit les différents rapports d'expériences tels que : "La philosophie en L.P: compte rendu d'une expérience, P. Solal dans L'enseignement philosophique, mars-avril 2004, p. 21 à .31. Et Actes du colloque Enseigner la philosophie en L.P., Académie de Reims, Collection Études et recherches, mai 2001.

(21) 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.

(22) M.-F. Daniel, La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et Dewey, De Boeck Belin, 1997, p. 151.

(23) M. Sasseville in l'article "L'histoire d'une découverte, ou d'une invention?" Sur le site : <http://philohorsclasse.free.fr> p.3

(24) Ann Gazzard Some More Ideas About The relation Between Philosophy for Children and Self-Esteem, in Thinking, vol 9, n°1, pp. 17-20, cité par Michel Sasseville, in l'article "L'histoire d'une découverte, ou d'une invention?" Sur le site <http://philohorsclasse.free.fr> p.3-4.

(25) Michel Sasseville voir notes 23 et 24, article p.3.

(26) Voir pour cela les méthodes entre autres de Michel Tozzi, Jacques Lévine, Oscar Brenifier...

(27) J. Lévine, G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain in L'enfant philosophe, avenir de l'humanité?, ESF éditeur, 2008, p.23.

(28) Idem.

(29) L'auteur rend compte de résultats constatés et testés au bout de cinq mois, avec des résultats les plus significatifs sur les jeunes les plus "touchés" par ce manque d'estime de soi. Voir article de M. Sasseville.

(30) Michel Sasseville, ibid. notes 23, 24, 25 article p.4.

(31) Coopersmith, S. Self-Esteem Inventories, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, USA, 1987, cité par Michel Sasseville, voir article notes 23, 24, 25, 29, 30.

(32) Pierre Sané in La philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: états des lieux et regards pour l'avenir, Editions Unesco, 2007, p. XIII et p. XIV.

(33) Article du Monde du 30.04.2010 "Sciences cognitives: vers une nouvelle critique littéraire".

(34) Moufida Goucha in La philosophie une école de la liberté, p. XVII.

(35) M. Lipman, "La pensée critique, qu'est ce que c'est?", in M. Sasseville, La pratique de la philosophie avec les enfants, 2ème édition, PUL, 2000, p.130.

(36) Anne-Marie Drouin-Hans in La philosophie saisie par l'éducation, Actes du colloque des 18 et 19 déc.2003, T.2, Pensées philosophiques et pédagogiques, CRDP Bourgogne, 2005, p.297.

(37) Pour A.M. Sharp: "bien qu'on acquière des connaissances théoriques (par opposition aux connaissances pratiques), c'est la connaissance pratique qui aidera à vivre une vie meilleure, plus satisfaisante", in La pratique de la philosophie avec les enfants, 2ème édition, M. Sasseville, PUL, 2000, p.59.

(38) Pour M. Sasseville, la raison pratique est "le résultat de l'interfusion entre la pensée créatrice et la pensée critique", L'histoire d'une découverte ou d'une invention? , Article pour le site web Philo hors classe p.7.

(39) F. Médriane in Actes du colloque enseigner la philosophie en L.P, p.28, .Académie de Reims, 2001, Collection Études et recherches.

(40) Pour tous ces points, on se référera avec profit au rapport de J.-P. Hamel du Lycée Oemichen de Châlons en Champagne et celui de l'académie de Reims: Enseigner la philosophie en lycée professionnel, tous deux tenus en mai 2001.

(41) Actes du colloque Enseigner la philosophie au L.P., Mai 2001, Académie de Reims, Opus cité, p. 25.

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

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

(44) Idem note 18.

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

(46) Cf. Jean Houssaye, dans son article: "Les difficultés des philosophes à penser la pédagogie", pose la question de savoir si les philosophes ne peuvent pas être considérés comme des

réactionnaires de la pédagogie. In La philosophie saisie par l'éducation, Actes du colloque des 18 et 19 déc. 2003, T.2, Pensées philosophiques et pédagogiques, CRDP Bourgogne, 2005, p.431.

(47) Jan Bengtsson : "Possibilité et nécessité de coopération entre pédagogie et philosophie" in La philosophie saisie par l'éducation, Actes du colloque des 18 et 19 déc. 2003, T.2, Pensées philosophiques et pédagogiques, CRDP Bourgogne, 2005, p.437.

(48) Instructions officielles des classes de philosophie de 1904.

(49) Léon Wieseltier, critique littéraire à The New républic Dissent, hiver 2010, cité dans Philosophie Magazine n°37, p.12.

(50) Michel Tozzi : Le développement de la philosophie avec les enfants in La philosophie saisie par l'éducation. Actes du colloque des 18 et 19 déc.2003, T.2, Pensées philosophiques et pédagogiques, CRDP Bourgogne, 2005, p.570.

(51) Instructions officielles des classes de philosophie de 1925.

(52) Instructions officielles, programme de philosophie de 2007.

(53) Idem note 51.

(54) Oscar Brenifier, Enseigner par le débat, CRDP de Bretagne, mai 2002, p.17.

(55) Voir le chapitre de A.-M.Sharp "La notion de communauté de recherche" in La pratique de la philosophie avec les enfants, 2ème édition, Presses de l'Université Laval, 2000, p.61.

(56) Moufida Goucha in rapport Unesco de 2007, p. XVII.

(57) M. Tozzi, in article "Philosopher en Lycée professionnel ou l'éloge de la gratuité"
www.philotozzi.com