

Les textes réglementaires à l'usage du professeur de philosophie

Alain.Blachair@ac-nancy-metz.fr

Cliquez sur le lien ci-dessus pour signaler des erreurs

Textes en vigueur au 5 juin 2003

Textes concernant la discipline	5
Horaires et coefficients (Toutes séries)	5
Programme des séries générales	6
Note de présentation de la version finale	6
Programme	8
I. Présentation	8
I. 1.	8
I. 2.	9
II.1. Notions et repères.	10
II.1.1. Notions.	10
II.1.2. Repères.	10
II.1.3. Série littéraire	12
II.1.4. Série économique et sociale	14
II.1.5. Série scientifique	15
II.2. Auteurs	15
III. Apprentissage de la réflexion philosophique	16
Programme de l'ECJS en classe terminale des séries générales	17
I - OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA CLASSE TERMINALE	18
II - NOTIONS ET THÈMES	19
III - DÉMARCHE	19
IV - ÉVALUATION	20
V - ORIENTATIONS PRINCIPALES DES THÈMES	21
V.1 La citoyenneté et les évolutions des sciences et des techniques	21
V.2 La citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité	21
V.3 La citoyenneté et la construction de l'Union européenne	22
V.4 La citoyenneté et les formes de mondialisation	23
VI - Document d'accompagnement	23
Note sur l'ECJS à la rentrée 2003 (publiée dans la circulaire de préparation de la rentrée)	24
Thèmes des TPE en terminale L	24
Dispositions concernant les TPE à la rentrée 2002 (dispositions reconduites à la rentrée 2003)	24
Recommandations pédagogiques générales	25
Les TPE dans les emplois du temps	26
Programmes des séries technologiques	26
Toutes séries technologiques (sauf F 11 – technique de la musique et de la danse)	26
I. NOTIONS	26
II- QUESTIONS AU CHOIX	27
III. AUTEURS	28
Programme de philosophie de la série technique de la musique et de la danse (ex F11)	29

Note de la DESCO n° 01.638 du 29 octobre 2001	29
I. NOTIONS	30
II. QUESTIONS AU CHOIX	31
III. AUTEURS	32
Instructions officielles	32
Instructions du deux septembre 1925	32
L'esprit de l'enseignement philosophique	33
La méthode	35
La matière de l'enseignement	40
Conclusion	41
Instructions sur le travail des élèves du 4 novembre 1977	42
Les épreuves aux examens	44
Séries générales	44
I - Épreuve écrite	44
A - Choix des sujets (L, ES, S)	44
B - Énoncé des sujets (L, ES et S)	44
C - L'un des trois sujets de chaque série est constitué par un texte philosophique	45
D - Choix des sujets dans les différentes séries	45
II - Épreuve orale de contrôle	45
Épreuves écrite et orale de contrôle de philosophie du baccalauréat général – sessions 2002 et 2003	46
Libellé du troisième sujet du baccalauréat général	47
Modalités d'évaluation des travaux personnels encadrés au baccalauréat, séries ES, L et S - session 2003	48
Libellé des sujets	55
Épreuve orale de contrôle en séries technologiques (sauf F11)	55
Définition des épreuves écrites et orales en série F11 « techniques de la musique et de la danse »	56
La notation au baccalauréat	56
La commission d'entente	57
Harmonisation de la notation	58
La note	58
Textes sur le statut des professeurs	59
Maxima de services hebdomadaires du personnel enseignant des établissements d'enseignements du second degré	59
Enseignement de la philosophie - réduction de service de première chaire	62
1. Condition générale d'application	63
2. Cas des professeurs des classes préparatoires	63
3. Cas des professeurs exerçant à temps partiel	63
Dispositions en faveur des enseignants poursuivant une recherche universitaire	64
Dispense de surveillances pour les corrections des épreuves écrites	65
Fonctions de remplacement	65

Décret n° 99-823 du 17 septembre 1999	65
Exercice des fonctions de remplacement dans les établissements d'enseignement du second degré	66
1 - L'affectation dans une zone de remplacement	67
2 - La définition du service	68
3 - L'exercice d'activités de nature pédagogique entre deux remplacements	68
Activités pédagogiques des professeurs de philosophie nommés en zone de remplacement	69
Services incomplets et fractionnés	70
Rétribution et utilisation des heures d'interrogation pour compléter un service	70
Exercices dans plusieurs établissements : services fractionnés	70
Indemnités de déplacement	70
Décharge de service	71
Surveillance des élèves	72
B - La surveillance des élèves dans les lycées	73
I- Le contrôle des absences	74
II- Les déplacements	74
Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel	75
AVANT-PROPOS	76
INTRODUCTION	76
I. Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif	77
II. Exercer sa responsabilité dans la classe	78
CONCLUSION	81

Textes concernant la discipline

Horaires et coefficients (Toutes séries)

Séries	Horaires élève	Horaire professeur	Coefficient
L	8 (Voir communiqué de presse du ministère ci-dessous)	8	7
ES	4	4	4
S	3 (2 en classe entière, 1 heure dédoublée), ou 4 heures en classe entière (voir note)	4	3
STI, STT, STL	2 (1 en classe entière, 1 heure dédoublée)	3	2
SMS	3 (2 en classe entière, 1 heure dédoublée)	4	2
STI Arts Appliqués	3	4	2

	(1 en classe entière, 3 heure dédoublée)		
F11 Technique de la musique et de la danse	3 ou 5 (si la philosophie est choisie comme enseignement renforcé)	3 ou 5	3

Note sur la série L : Communiqué de presse du ministère de l'éducation nationale du 13 juin 2002 :

De plus, bien que la question n'ait pas été abordée lors de cette réunion, les ministres ont pris la décision de rétablir l'horaire antérieur de 8 heures d'enseignement de la philosophie en classe de terminale littéraire, horaire qui avait été réduit par Claude Allègre.

Note sur la série S : l'encart du BO relatif à la préparation de la rentrée 2004 précise :

Il convient enfin d'être particulièrement attentif à une évolution des structures permettant l'optimisation des moyens disponibles, en veillant notamment à une bonne répartition des options au sein de chaque bassin de formation et en laissant une certaine souplesse aux établissements dans la gestion des horaires des enseignements, à condition que soit garanti l'horaire minimal réglementaire dû à l'élève. Cette souplesse concerne les langues vivantes (toutes séries), la philosophie et l'histoire-géographie en terminale S. Dans ce dernier cas, les établissements ont la possibilité soit de conserver le dédoublement de classe prévu par les textes réglementaires, soit de revenir à un horaire en classe entière.

Programme des séries générales

Note de présentation de la version finale

La consultation des professeurs de philosophie sur le nouveau projet présenté par le Groupe d'experts manifeste une approbation très forte des choix retenus pour rendre effectif le compromis dont la lettre de mission fixait les termes. C'est ainsi cette volonté de compromis qui se trouve pleinement partagée par la majorité des professeurs, désireux de sortir d'une situation dont ils sont conscients qu'elle n'a que trop duré.

Dans ces conditions, le Groupe d'experts n'avait pas à remanier le dispositif mis au point pour inscrire dans un programme de notions des éléments originaux de détermination. Le texte de présentation est donc resté inchangé. De même, le paragraphe [III](#), concernant l'apprentissage de la réflexion philosophique, n'avait pas à être amendé, sauf sur un point de détail : la formule « suite d'analyses », utilisée dans le second alinéa, ayant suscité des interrogations et pouvant en effet être mal interprétée, a été remplacée par « une analyse suivie et cohérente ».

L'effort du GEPS pour traduire dans la version finale du projet les attentes légitimes qui se sont exprimées dans la consultation a donc porté exclusivement sur l'identification et la répartition des notions figurant dans les deux colonnes.

Dans la première, où l'on s'accorde désormais à reconnaître l'indication de champs offerts à la problématisation, « La culture » a remplacé « La nature et la culture », pour tenir compte de l'avis selon lequel l'intitulé primitif restreignait l'approche de certaines des notions correspondantes de la deuxième colonne, notamment « La religion ». – « La connaissance et la raison » a cédé la place à « La raison et le réel », qui traduit mieux le contenu spécifié par les notions figurant en vis-à-vis, lesquelles désignent à la fois des procédures de connaissance rationnelle et des domaines de réalité. - A « La société » a été substituée « La politique », de manière à introduire cette notion dans le programme et à permettre, le cas échéant, un traitement conjoint avec le champ suivant, « La morale ».

Les changements induits par cette substitution dans la liste des notions figurant dans la deuxième colonne ont consisté principalement : à déplacer « L'histoire » dans « La culture », de même que « Le travail », désormais couplé avec « La technique ». « La société » a été introduite dans la liste développant le champ de « La politique ». Enfin « La responsabilité », dont beaucoup de professeurs ont noté le caractère redondant, a été écartée ; là où elle figurait seule, elle a été remplacée par « Le devoir ».

Le GEPS a volontiers admis qu'il lui fallait procéder à un allègement significatif du programme des séries ES et surtout S. C'est ce qu'il a fait, tout en réitérant l'observation capitale que le poids relatif d'un programme de notions philosophiques ne se mesure pas de l'extérieur, par le seul décompte des éléments figurant dans une liste inerte, mais qu'il tient aussi à la manière dont les notions sont effectivement traitées dans l'enseignement et au niveau de développement auquel elles peuvent s'y prêter.

Comme dans la consultation de l'an passé, quelques professeurs ont manifesté des réserves devant l'introduction de notions nouvelles, principalement : « La matière et l'esprit », « L'interprétation » éventuellement « La perception », voire « La démonstration ». Le Groupe d'experts n'a pas voulu remettre en cause ce qui constitue l'une des originalités de son projet, au risque du reste de susciter une proportion au moins égale de désaccords. Nouveau par sa conception et son architecture, ce

programme doit aussi l'être par l'introduction de notions dont le traitement appellera un renouvellement des contenus enseignés.

Une spécification a été introduite dans les programmes des séries [ES](#) et [S](#) : dans le champ « La politique », le couple « La société et les échanges » est propre à la série ES ; en S, le couplage introduit entre « La société et l'Etat » doit également y être conçu comme une délimitation qui allège le programme.

S'agissant des repères, le GEPS a estimé indispensable à la bonne compréhension de leur usage d'en maintenir des listes identiques dans les trois séries. La demande, formulée ici et là, d'une diminution de cette liste en [ES](#) et en [S](#), ne serait en effet recevable que si ces repères étaient conçus comme autant d'objets ou de thèmes venant s'ajouter à ceux que désignent les notions. Leur caractère opératoire et transversal, clairement expliqué dans le texte de présentation, doit dissuader de toute interprétation de ce genre. En faisant droit à des suggestions convergentes, on a substitué « En acte / en puissance » à « Actuel / virtuel », - « En droit / en fait » à « Fait / norme », - « Identité / égalité / différence » à « Identité / différence » ; on a enfin ajouté « En théorie / en pratique ».

Une dernière innovation concerne la présentation de la [liste des auteurs](#). Héritant du programme de 2001 une liste déjà considérablement élargie d'auteurs, le GEPS avait, dans un premier temps, tenté d'en cerner l'emploi dans le choix des œuvres faisant l'objet d'une étude continue durant l'année scolaire en spécifiant un sous-ensemble d'auteurs « majeurs » désignés par des astérisques. A la réflexion, ce procédé est apparu comme un artifice, qui soulève plus de difficultés qu'il n'en résout. En effet, il n'y a à cet égard que deux attitudes cohérentes : ou bien on impose que le choix des œuvres ainsi étudiées soit limité de façon drastique à une dizaine d'auteurs (voire en spécifiant pour chacun les quelques textes jugés les plus accessibles ou les plus utiles), - ou bien on conserve une liste large et on se repose sur la responsabilité pédagogique de chaque professeur. Si le GEPS a pu avoir une préférence intellectuelle pour la première solution, il était bien conscient qu'en l'état actuel des choses son adoption serait de nature à susciter des polémiques sans fin. Il s'en est donc tenu à simplifier l'usage de la liste par l'abandon des astérisques.

Programme

I. Présentation

I. 1.

L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie

dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture.

La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain.

Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national, l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées. Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves de chaque série.

I. 2.

Dans les classes terminales conduisant aux baccalauréats des séries générales, les programmes se composent d'une [liste de notions](#) et d'une [liste d'auteurs](#). Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes, en nombre limité, qui font l'objet d'une étude suivie.

Ces deux éléments seront traités conjointement, de manière à respecter l'unité et la cohérence du programme. C'est dans leur étude que seront acquises et développées les compétences définies au [Titre III](#) ci-dessous. Les notions peuvent être interrogées à la faveur du commentaire d'une œuvre ; le commentaire d'une œuvre peut à son tour être développé à partir d'une interrogation sur une notion ou sur un ensemble de notions, qu'il permet aussi d'appréhender dans certains moments historiques et culturels de leur élaboration. Le professeur déterminera la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves.

La [liste des notions](#) et [celle des auteurs](#) ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elles n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la

réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

II.1. Notions et repères.

Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. En outre, la spécification des listes de notions propres au programme de chaque série tient compte non seulement de l'horaire dévolu à l'enseignement de la philosophie, mais aussi des connaissances acquises par les élèves dans les autres disciplines. Enfin, l'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites.

II.1.1. Notions.

Dans toutes les séries, la liste des notions s'articule à partir de cinq champs de problèmes, eux-mêmes désignés par des notions, isolées ou couplées, qui orientent les directions fondamentales de la recherche. Ces cinq notions ou couples de notions occupent la première colonne des tableaux ci-dessous.

La deuxième colonne présente les principales notions, isolées ou couplées, dont le traitement permet de spécifier et de déterminer, par les relations qu'il établit entre elles, les problèmes correspondant à ces divers champs.

La présentation de certaines notions en couple n'implique aucune orientation doctrinale définie. De même que la mise en correspondance des notions de la deuxième colonne à celles de la première, elle vise uniquement à définir une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler.

Les notions figurant dans l'une et l'autre colonnes ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel les notions sont abordées, leur articulation entre elles et avec l'étude des œuvres, relèvent de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées. Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement.

II.1.2. Repères.

L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les élèves. Ceux dont l'usage

est le plus constant et le plus formateur sont répertoriés, par ordre alphabétique, sous chaque tableau.

Chacun de ces repères présente deux caractéristiques : il s'agit, d'une part, de distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont la reconnaissance précise est supposée par la pratique et la mise en forme d'une pensée rigoureuse, et, d'autre part, de distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre, constitutives d'une culture philosophique élémentaire.

Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux élèves. Par exemple, la distinction cause-fin peut être impliquée dans l'examen des notions de vérité, d'histoire, de liberté, d'interprétation, de vivant, ou la distinction idéal-réel peut intervenir dans celui des notions d'art, de religion, de liberté, de bonheur, etc.

C'est aussi pourquoi ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ; le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les élèves l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions.

Les sujets donnés à l'épreuve écrite du baccalauréat porteront sur les notions (colonnes 1 et 2) et sur les problèmes qu'elles permettent de poser (l'un des sujets le faisant au travers d'une explication de texte). La structure du programme autorise que ces sujets puissent recouper divers champs, pourvu qu'ils présentent un caractère élémentaire et qu'au moins une des notions du programme soit clairement identifiable par l'élève dans leur formulation. Ils ne prendront pas directement pour objet les distinctions figurant dans la liste des repères (ce qui n'exclut pas, bien entendu, qu'elles soient utilisées dans leur formulation) ; la maîtrise de ces distinctions permettra au candidat de mieux comprendre le sens et la portée d'un problème et de construire sa réflexion pour le traiter.

II.1.3. Série littéraire

Notions	
Le sujet	<ul style="list-style-type: none"> - La conscience - La perception - L'inconscient - Autrui - Le désir - L'existence et le temps
La culture	<ul style="list-style-type: none"> - Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire
La raison et le réel	<ul style="list-style-type: none"> - Théorie et expérience - La démonstration - L'interprétation - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	<ul style="list-style-type: none"> - La société - La justice et le droit - L'Etat
La morale	<ul style="list-style-type: none"> - La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères	
<p>Absolu / relatif - Abstrait / concret - En acte / en puissance - Analyse / synthèse - Cause / fin - Contingent / nécessaire / possible – Croire / savoir - Essentiel / accidentel - Expliquer / comprendre – En fait / en droit - Formel / matériel - Genre / espèce / individu - Idéal / réel – Identité / égalité / différence - Intuitif / discursif - Légal / légitime – Médiat / immédiat - Objectif / subjectif - Obligation / contrainte – Origine / fondement - Persuader / convaincre - Ressemblance / analogie - Principe / conséquence - En théorie / en pratique - Transcendant / immanent</p>	

Universel / général / particulier / singulier

II.1.4. Série économique et sociale

Notions	
Le sujet	- La conscience - L'inconscient - Autrui - Le désir
La culture	- Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire
La raison et le réel	- La démonstration - L'interprétation - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	- La société et les échanges - La justice et le droit - L'Etat
La morale	- La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères	
<p>Absolu / relatif - Abstrait / concret - En acte / en puissance - Analyse / synthèse - Cause / fin - Contingent / nécessaire / possible – Croire / savoir - Essentiel / accidentel - Expliquer / comprendre – – En fait / en droit - Formel / matériel - Genre / espèce / individu - Idéal / réel - Identité / égalité / différence - Intuitif / discursif - Légal / légitime – Médiat / immédiat - Objectif / subjectif - Obligation / contrainte – Origine / fondement - Persuader / convaincre - Ressemblance / analogie - Principe / conséquence - En théorie / en pratique - Transcendant / immanent Universel / général / particulier / singulier</p>	

II.1.5. Série scientifique

Notions	
Le sujet	- La conscience - L'inconscient - Le désir
La culture	- L'art - Le travail et la technique - La religion
La raison et le réel	- La démonstration - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	- La société et l'Etat - La justice et le droit
La morale	- La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères	
Absolu / relatif - Abstrait / concret - En acte / en puissance - Analyse / synthèse - Cause / fin - Contingent / nécessaire / possible – Croire / savoir - Essentiel / accidentel - Expliquer / comprendre En fait / en droit - Formel / matériel - Genre / espèce / individu - Idéal / réel - Identité / égalité / différence - Intuitif / discursif - Légal / légitime – Médiat / immédiat - Objectif / subjectif - Obligation / contrainte – Origine / fondement - Persuader / convaincre - Ressemblance / analogie - Principe / conséquence - En théorie / en pratique - Transcendant / immanent Universel / général / particulier / singulier	

II.2. Auteurs

L'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements les plus authentiques. C'est pourquoi le

professeur ne dissociera pas l'explication et le commentaire des textes du traitement des notions figurant au programme.

Les œuvres seront obligatoirement choisies parmi celles des auteurs figurant dans la liste ci-dessous. Deux œuvres au moins seront étudiées en série L, et une au moins dans les séries ES et S. Ces textes seront présentés par l'élève, le cas échéant, à l'épreuve orale du baccalauréat.

Dans tous les cas où plusieurs œuvres seront étudiées, elles seront prises dans des périodes distinctes (la liste fait apparaître trois périodes : l'Antiquité et le Moyen Age, la période moderne, la période contemporaine).

Pour que cette étude soit pleinement instructive, les œuvres retenues feront l'objet d'un commentaire suivi, soit dans leur intégralité, soit au travers de parties significatives, pourvu que celles-ci aient une certaine ampleur, forment un tout et présentent un caractère de continuité. Bien entendu, le professeur peut aussi utiliser pour les besoins de son enseignement des extraits d'écrits dont les auteurs ne figurent pas sur cette liste.¹

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épictète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham.

Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.

Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

III. Apprentissage de la réflexion philosophique

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte.

La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. A partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.

L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur.

Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel,

¹ Les astérisques ont systématiquement disparus de cette liste.

telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc. Les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.

Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos. Les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure : elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion. Elles sont régulièrement développées et vérifiées au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exercices préparatoires correspondant particulièrement à l'une ou l'autre d'entre elles.

Il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation. Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches, exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer. Il lui revient en même temps d'en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

Programme de l'ECJS en classe terminale des séries générales

LA CITOYENNETÉ À L'ÉPREUVE DES TRANSFORMATIONS DU MONDE CONTEMPORAIN

Conformément aux principes généraux de l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale publiés avec le programme de la classe de seconde, l'ECJS a pour objet en classe de terminale de confronter la citoyenneté aux transformations du monde contemporain. Cet enseignement s'efforce d'apporter une meilleure compréhension de

la fonction du droit, des institutions politiques et de l'action des citoyens face à ces enjeux. Il mobilise à la fois les notions d'éducation civique acquises au collège, des savoirs enseignés dans différentes matières et les acquis de l'éducation civique, juridique et sociale des classes de seconde et de première.

I - OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA CLASSE TERMINALE

En classe de seconde, la citoyenneté politique a été analysée dans sa dimension civile, en partant de la vie sociale pour remonter à ses fondements politiques. En classe de première, les élèves ont été amenés à réfléchir sur l'exercice de la citoyenneté politique, les conditions de la participation politique et les fondements de l'État de droit. Ils ont pu comprendre comment les libertés publiques et privées peuvent être garanties dans l'État démocratique et en quoi elles requièrent la participation et la vigilance des citoyens, l'exercice de leurs droits civiques et leur participation au débat dans l'espace public.

En classe terminale, il s'agit de montrer que les exigences de droit, de justice, de liberté et d'égalité qui caractérisent l'État et les sociétés démocratiques sont confrontées à de nouveaux défis qui mettent à l'épreuve la citoyenneté, notamment les évolutions de la science et de la technique, les exigences renouvelées de justice et d'égalité, la construction de l'Union européenne et la mondialisation économique, culturelle, juridique et politique. Ces évolutions obligent les hommes à toujours repenser leurs droits et leurs libertés, ce qui suscite des débats dans l'espace public. La tension entre les intérêts particuliers et l'intérêt général, des expressions nouvelles de violence et d'atteinte aux libertés, exigent des réponses juridiques sans cesse adaptées. Le débat démocratique amène à interroger les normes et les valeurs sur lesquelles repose le droit et à les confronter à des conceptions différentes de l'éthique et à l'idée de droits de l'Homme. Ces évolutions transforment l'exercice de la participation politique et les formes de la conscience des citoyens, en amenant à repenser les questions de la souveraineté, de la liberté, de la responsabilité, de la justice et du droit.

Ces transformations du monde contemporain sont analysées en propre par différentes disciplines. L'ECJS a pour mission de souligner les enjeux civiques et politiques de ces évolutions, en particulier à travers le débat argumenté, fondé sur le savoir et portant sur des questions suscitées par l'actualité, répondant aux préoccupations des élèves : la connaissance et la capacité de se servir de sa raison permettent de décider et d'agir librement.

En amenant les élèves, sur ces questions limitées et concrètes, à coordonner les connaissances et la réflexion qu'ils construisent dans les différentes disciplines, l'ECJS trouve sa pleine signification. Elle contribue, à sa manière et dans le volume horaire qui lui est imparti, à attester de la cohérence entre les programmes des disciplines et à les articuler entre eux (voir VI, alinéa 2).

II - NOTIONS ET THÈMES

L'ECJS exige de partir de questions précises répondant aux préoccupations des élèves pour mobiliser les notions du programme et saisir les relations qu'elles entretiennent.

Huit notions constituent le programme :

- liberté
- égalité
- souveraineté
- justice
- intérêt général
- sécurité
- responsabilité
- éthique.

La présentation de ces huit notions ne doit pas conduire à les explorer de manière distincte mais doit permettre, au contraire, de les articuler diversement

en fonction des questions choisies, en montrant, sur un problème précis et concret, les liens et les tensions qu'elles entretiennent entre elles. Ces notions sont par ailleurs polysémiques ; il ne s'agit pas de procéder à une étude exhaustive de chacune d'elles, il convient seulement de montrer que leur maîtrise permet de comprendre le sens des débats qui se déroulent dans l'espace public des sociétés contemporaines. Elles ont été retenues en ce qu'elles permettent d'éclairer le sens et les enjeux, pour la citoyenneté, des grandes transformations du monde contemporain. Il est de la responsabilité du professeur de veiller à ce qu'elles aient été mobilisées et comprises par les élèves au cours du travail, qu'il s'agisse de l'analyse et du questionnement de l'information ou de l'expression personnelle dans le débat argumenté.

À cet effet, afin d'éviter le risque de la dispersion, quatre thèmes, dans lesquels s'inscriront les questions choisies, sont proposés en classe terminale :

- la citoyenneté et les évolutions des sciences et des techniques
- la citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité
- la citoyenneté et la construction de l'Union européenne
- la citoyenneté et les formes de la mondialisation.

Durant l'année, une ou plusieurs questions, entrant dans l'un ou plusieurs de ces quatre thèmes, seront traitées.

III - DÉMARCHE

La démarche proposée mobilise notamment des savoirs issus de différentes disciplines et de leur mise en oeuvre pratique. Le choix des questions étudiées pour déboucher sur l'analyse des notions du programme relève de la liberté pédagogique des professeurs. Ils l'adaptent en fonction de la série dans laquelle ils interviennent, des compétences particulières existant à l'intérieur de l'établissement et des possibilités d'interventions extérieures. Cette réflexion ne peut se concevoir qu'à partir des intérêts manifestés par les élèves et de leurs interrogations.

L'actualité, qu'elle soit locale, nationale, européenne ou internationale, peut fournir la ou les questions se rapportant au sens que prend la citoyenneté devant les grands enjeux des transformations du monde contemporain. On fera le lien entre des événements de l'actualité et la réflexion qu'ils suscitent sur les fondements de la justice et du droit, la garantie des libertés et de la sécurité, les conditions de la souveraineté, la nature de la responsabilité des pouvoirs et celle des citoyens. Cette démarche doit permettre de montrer aux élèves les conséquences directes de l'exercice de la citoyenneté et le sens du débat dans l'espace public. Il conviendra de relier les questions posées par l'actualité aux éclairages que fournit l'histoire. Des conseils méthodologiques, quant à l'utilisation de l'actualité en ECJS, sont donnés dans le programme de la classe de seconde ; on pourra s'y référer.

Parmi les méthodes pédagogiques mobilisables pour cet enseignement, il y a lieu de privilégier l'organisation de débats argumentés. Ils contribuent à créer un espace de discussion au lycée permettant à l'élève d'exercer sa liberté d'expression et de se situer dans les grands débats d'idées de nos sociétés contemporaines. Ils lui permettent de distinguer l'intérêt général, qui fonde le sens de la citoyenneté politique en démocratie, des intérêts personnels ou propres à des groupes particuliers. Cela suppose l'intégration des règles du débat. Un débat argumenté, s'il veut faire émerger la confrontation raisonnée des points de vue, est un débat préparé. Il exige le recours à des sources documentaires variées (politiques, historiques, juridiques, sociologiques...), empruntées à des supports et des canaux d'information diversifiés (monographies, périodiques, cédérom, sites Internet, traitements d'enquêtes...), fournis ou indiqués par le professeur ou résultant du travail en CDI. L'organisation du travail préparatoire au débat peut mobiliser des techniques diverses selon le sujet abordé : ouvrages, dossiers de presse, recherche de documents, enquêtes, etc. Dans tous les cas, il s'agit de former l'esprit critique des élèves et de conduire à l'élaboration d'argumentaires construits et pertinents favorisant la confrontation des points de vue singuliers. Enfin, tout débat argumenté doit déboucher sur une reprise en classe sous la responsabilité du professeur. Il appartient au professeur, à l'issue du débat, d'en conduire l'analyse critique et d'en souligner les enjeux en liaison avec les notions du programme. A travers le débat argumenté, la recherche d'une expression orale maîtrisée et raisonnée est un des objectifs de l'ECJS.

IV - ÉVALUATION

L'évaluation en classe découle de cette démarche : la pédagogie mise en oeuvre fait appel à la mobilisation de l'élève dans des activités diverses écrites et orales de recherche et d'exposition, qui doivent toutes être prises en compte. Le professeur évalue les productions des élèves sous leurs différentes formes : constitution de dossiers, contenu des interventions dans les débats, textes écrits, etc. Il peut fonder son appréciation sur les critères suivants :

- recherche et analyse de l'information ;
 - qualité des productions (écrites, orales, audiovisuelles, numériques, multimédias...)
- ;
- aptitude à argumenter dans un débat ;
 - maîtrise des connaissances.

V - ORIENTATIONS PRINCIPALES DES THÈMES

V.1 La citoyenneté et les évolutions des sciences et des techniques

Les progrès des sciences et des techniques dans tous les champs de l'activité humaine, la production, la consommation, la médecine... bouleversent les formes de l'existence, les rapports des hommes entre eux, la perception de l'espace et du temps, le corps humain lui-même. Ils suscitent des interrogations et des exigences nouvelles en matière de droits, de justice, de liberté, de responsabilité, de sécurité, par exemple dans les domaines de la bioéthique, de la prévention des risques naturels ou techniques, de la mondialisation des réseaux de communication, de la santé, de la qualité de la vie, de l'environnement, de l'avenir de la planète... Ils modifient aussi les conditions d'exercice de la citoyenneté.

- Faut-il fixer des limites aux progrès des sciences et des techniques et en fonction de quels principes ?

- Comment État et citoyen peuvent-ils contrôler démocratiquement ces transformations ? Comment garantir l'indépendance des décisions démocratiques dans des domaines qui requièrent des savoirs spécialisés ? Quel rôle les experts doivent-ils jouer ? Existe-t-il un risque de technocratie ?

- Peut-on garantir un égal accès de tous les citoyens aux bénéfices des sciences et des techniques ?

- Face à ces complexités et à ces défis, comment permettre l'exercice de la citoyenneté ?

V.2 La citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité

La justice est à la fois un principe qui sert de fondement aux sociétés démocratiques et un ensemble d'institutions qui doivent appliquer ce principe. L'un et l'autre reposent sur l'exigence d'égalité. L'égalité est l'un des principes qui fondent les

relations politiques en démocratie. Elle fut inscrite dans l'article premier de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, reprise par la Constitution de la Cinquième République. Au regard du droit, tous les citoyens sont égaux : ils ont les mêmes droits civils et politiques, les mêmes libertés fondamentales. Tous les hommes, même non citoyens, ont les mêmes droits civils, économiques et sociaux. Les inégalités sociales, économiques, culturelles ou mêmes physiques ne peuvent justifier aucune différence de droits. Si l'égalité civile et politique des citoyens est ainsi la première condition d'une société démocratique, les sociétés démocratiques contemporaines renouvellent ces exigences en amenant à interroger la représentation de l'intérêt général, les exigences de liberté et de responsabilité, par exemple dans les domaines de la protection sociale, des droits des communautés culturelles, des revendications de l'individu.

- Comment une société démocratique gère-t-elle aujourd'hui les inégalités de patrimoine, de salaires, d'accès à l'emploi, à la santé, à la culture, à l'éducation ?

- Le principe de justice sociale peut-il justifier des différences de traitement entre les citoyens selon les situations particulières ?

- Des groupes particuliers, territoriaux, sexuels, culturels, peuvent-ils obtenir la reconnaissance de droits propres ?

La justice n'est pas seulement une idée, c'est aussi une institution qui dit le droit et sanctionne ceux qui enfreignent la loi. Cette mission suppose l'indépendance de l'autorité judiciaire à l'égard des pouvoirs législatif et exécutif, sans que disparaisse pour autant la responsabilité civile, pénale et disciplinaire de ceux qui l'exercent. On constate aussi que les citoyens font de plus en plus appel au juge pour régler des contentieux de toutes sortes qui ne cessent de croître dans l'espace public et les relations privées.

- Comment interpréter le rôle des juges dans les démocraties contemporaines ?

- Pourquoi la justice en tant qu'institution est-elle si souvent sollicitée par les justiciables ?

- Ne risque-t-on pas de réduire la citoyenneté à la seule qualité de justiciable ?

V.3 La citoyenneté et la construction de l'Union européenne

La citoyenneté s'est construite historiquement dans le cadre national. Le projet européen, depuis un demi siècle, a conduit à la construction d'institutions qui sont aujourd'hui à l'origine de nombreuses décisions de notre vie collective. Une grande partie du droit national, dans les pays de l'Union européenne, est désormais de source européenne. D'un point de vue juridique, il n'existe pas aujourd'hui de citoyenneté européenne indépendante de la citoyenneté nationale ; d'un point de vue politique, tout ce qui donne une réalité concrète au principe de citoyenneté reste, pour l'instant et pour l'essentiel, national. L'Union européenne crée un niveau d'institutions supérieur et complémentaire aux institutions nationales. Elle amène à repenser les questions de la souveraineté, de l'égalité, de la liberté, de la sécurité, par exemple dans le domaine de l'économie, de l'harmonisation des législations, de l'ouverture des frontières et de la

circulation des personnes et des biens, de la construction de forces armées plurinationales.

- L'Union européenne fait-elle évoluer la définition et l'exercice traditionnel de la citoyenneté ? Dans quelle mesure le développement des institutions politiques européennes se conjugue-t-il avec le développement d'une véritable citoyenneté européenne ?

- Une citoyenneté européenne supposerait-elle d'aller plus loin que la simple addition des citoyennetés nationales ? Implique-t-elle la constitution d'un espace public européen ?

- L'élaboration de cette citoyenneté est-elle compliquée par la poursuite de l'élargissement de l'Union européenne ? Sur quels fondements et dans quelles limites cet élargissement est-il possible ?

- La citoyenneté européenne requiert-elle, à terme, la construction d'un État européen souverain ?

V.4 La citoyenneté et les formes de mondialisation

Le terme de mondialisation désigne un processus pluriséculaire complexe fait de mutations géographiques, économiques, culturelles, juridiques et politiques. Il s'accompagne d'une prise de conscience à l'échelle du monde de la perturbation des équilibres physiques de la planète et de l'homogénéisation relative du monde vivant. L'ensemble de ces mutations, par exemple le délitement apparent de la notion de frontière nationale, la concentration de pouvoirs au sein d'entreprises transnationales, le rôle accru des institutions internationales, les transferts de souveraineté des États-nations, la vitesse des transformations techniques et des communications, engendrent de nouveaux défis qui mettent la citoyenneté à l'épreuve.

- Quels sont les effets de ces mutations géographiques et démographiques sur la citoyenneté ?

- Dans quelle mesure la mondialisation économique affaiblit-elle les souverainetés nationales ? Remet-elle partiellement en cause le lien historique entre citoyenneté et nation ?

- Quels sens peut-on donner aux aspects culturels de la mondialisation ?

- Comment interpréter la nature juridique et politique des transferts de souveraineté des États nationaux et des limitations de pouvoir consenties dans le cadre de traités ou de conventions ?

- L'ensemble de ces évolutions peut-il déboucher sur une forme de citoyenneté mondiale qui nécessiterait la mobilisation de valeurs universelles ?

- Peut-on dire que la mondialisation constitue une menace ou une chance pour les citoyens ?

VI - Document d'accompagnement

Un document à l'usage des professeurs accompagne la mise en oeuvre de ce programme. Il est pour l'essentiel composé de fiches correspondant à chacun des thèmes d'entrée proposés.

Il suggère des articulations possibles avec des éléments des programmes de différentes disciplines.

Il comporte aussi des fiches qui doivent permettre de mieux maîtriser les méthodes et les outils préconisés, notamment le débat argumenté.

Note sur l'ECJS à la rentrée 2003 (publiée dans la circulaire de préparation de la rentrée)

En classe terminale le dispositif d'ECJS fonctionne souvent mal et le programme n'est que très partiellement traité dans ce cadre : beaucoup de professeurs choisissent de traiter les sujets qui les concernent au fil de leur enseignement habituel.

Afin de conserver tout son sens à la démarche d'éducation civique, juridique et sociale (documentation et préparation d'une argumentation), les équipes pourront traiter des questions d'ECJS dans le cadre pédagogique des TPE.

Dans l'éventualité de ce choix, les moyens libérés (0,5 h/semaine) seront à la libre disposition des établissements.

Thèmes des TPE en terminale L

(Cf. note de service n°2003-083 du 14-5-2003)

Thèmes commun aux trois séries :

L'Europe

Hériter, innover

Thèmes propres à la série L :

La ville

Frontière

Arts, littérature et politique

L'insolite

Dispositions concernant les TPE à la rentrée 2002 (dispositions reconduites à la rentrée 2003)

À titre transitoire, durant l'année scolaire 2001-2002 (cf circulaire de rentrée lycées 2001), les TPE ont été introduits de manière facultative en classes terminales des séries générales. Cette disposition visait à installer les TPE de manière souple et progressive afin de permettre aux équipes pédagogiques, en s'appuyant sur les acquis de la mise en

place en première en 2000-2001, de prendre en compte les réalités matérielles et pédagogiques de chaque établissement et de mieux articuler, sur l'année scolaire, l'organisation des TPE de première et ceux de terminale.

Un premier bilan statistique montre que les TPE ont suscité l'adhésion d'un fort pourcentage d'élèves de terminale se situant dans une fourchette comprise entre 35 % et 55 % selon les académies, avec une participation un peu plus élevée en série littéraire que dans les deux autres séries. Les inscriptions au baccalauréat confirment ce constat : elles concernent de 30 à 53 % du total des candidats.

L'ensemble de ces données traduisent un ancrage réel des TPE dans le cycle terminal et l'investissement d'un nombre significatif d'élèves sur les deux années.

Toutefois, les décisions concernant le statut des TPE à la rentrée 2002 n'interviendront qu'après le bilan de l'épreuve facultative et au vu de son déroulement. Une note de service complètera donc en ce sens la présente circulaire.

Recommandations pédagogiques générales

Les recommandations générales d'ordre pédagogique qui ont été développées dans la circulaire de rentrée 2001 ainsi que dans la brochure réalisée par la DESCO (Mise en œuvre des TPE à la rentrée 2001) restent d'actualité. Certains points méritent cependant d'être précisés :

Il convient d'attirer l'attention des enseignants sur l'importance de l'encadrement pédagogique, en particulier dans la phase initiale de recherche et de délimitation des sujets. De la qualité et de la régularité de cet encadrement dépend en grande partie la réussite des TPE pour les élèves.

La démarche des TPE en première et en terminale s'inscrit dans une logique de complémentarité : le TPE de première constitue avant tout un apprentissage et une initiation, celui de terminale représente un travail plus abouti et approfondi. Si le choix a été fait de proposer des thèmes communs à la première et à la terminale afin de favoriser une continuité pour les enseignants et les élèves qui le souhaitent, il importe de rappeler que dans le cas où le même thème serait conservé d'une année sur l'autre, il est nécessaire de changer de sujet et de production, et de faire intervenir d'autres disciplines dans une perspective de renouvellement et d'enrichissement.

Afin que les enseignants de toutes les disciplines puissent s'engager dans cette démarche à un moment ou à un autre, et que les TPE puissent croiser des formes de savoirs et de compétences présents dans les divers champs disciplinaires, il faut veiller à ce qu'ils ne restent pas l'apanage des seules disciplines dites dominantes.

Il convient également de rappeler le rôle spécifique des professeurs documentalistes dans le développement des compétences en information-documentation des élèves.

Il importe plus que jamais de souligner auprès des élèves, quelles que soient les décisions ultérieures concernant le statut des TPE, l'atout que constitue le choix d'un TPE dans une perspective d'études supérieures. Outre l'intérêt propre de cette activité pour l'acquisition des contenus d'enseignement, le développement des capacités d'autonomie et d'initiative mises en œuvre lors des recherches conduisant à la réalisation de la production, le progrès dans les compétences documentaires préfigurent, en effet, par bien des aspects ce qui sera demandé aux élèves dans l'enseignement supérieur.

Les TPE dans les emplois du temps

Il convient de privilégier dans l'emploi du temps des élèves le regroupement des deux heures hebdomadaires de TPE en un seul moment pédagogique, afin que la durée de l'activité réponde aux objectifs de la démarche.

En fonction des contraintes et des projets qui leur sont propres, les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques rechercheront les modes d'organisation permettant de faire intervenir un plus grand nombre de disciplines et d'élargir les choix de sujets possibles. D'une manière générale, les échanges d'expériences entre établissements sont à recommander car ils peuvent permettre d'enrichir et d'affiner la réflexion à ce sujet.

Deux heures consécutives seront prévues dans l'emploi du temps des élèves de première comme de terminale. À chacun des deux niveaux, soixante-douze heures par division seront à répartir entre les professeurs concernés, qui seront choisis sur la base du volontariat et en fonction des projets qu'ils auront mis en place.

Inscrit dans le service des enseignants, l'horaire TPE est pris en compte pour l'attribution de l'heure de première chaire.

Programmes des séries technologiques

Toutes séries technologiques (sauf F 11 – technique de la musique et de la danse)

I. NOTIONS

L'étude des notions est toujours déterminée par des problèmes philosophiques dont le choix et la formulation sont laissés à l'initiative des professeurs.

Les notions qui figurent sous chacun des titres indiquent non pas des chapitres successifs, mais des directions dans lesquelles la recherche et la réflexion sont invitées à s'engager.

Dans les sections STI, STT, STL et SMS, en raison de l'horaire restreint de ces sections, le programme se compose uniquement de notions non regroupées en thèmes. Mais, ainsi qu'il en est pour le programme des autres séries, le choix et la formulation

des problèmes philosophiques qui déterminent l'étude des notions sont laissés à l'initiative des professeurs. L'ordre d'énumération choisi pour les notions du programme n'impose pas d'ordre obligatoire à leur examen.

Les questions au choix - deux questions en série L, une question dans les séries ES et S, et dans les classes préparant aux baccalauréats STI, STT, STL et SMS - ne doivent pas être considérées comme s'ajoutant aux programmes de notions: elles en constituent d'éventuels approfondissements. Toutefois, il n'est pas exclu que, dans les séries à programme léger, telles STI, STT et STL, la question choisie puisse être sans rapport direct avec le programme de notions. Le professeur retiendra, parmi les questions au choix, celle qui lui paraîtra associer le mieux la réflexion philosophique et les intérêts de la classe.

Dans chaque série, le temps réservé à l'étude de ces questions sera proportionné au nombre d'heures dont dispose l'enseignement philosophique ; il ne dépassera pas un cinquième de ce nombre dans l'ensemble de l'année scolaire.

SÉRIES TECHNOLOGIQUES

La nature.
L'histoire.
La conscience.
L'art.
Le droit.
La raison.
La technique.
La liberté.
La vérité.

SÉRIE STI Arts appliqués

Nature et histoire.
La liberté.
L'art.
Langage et vérité.
L'espace.
La religion.
Le droit.
La perception.
La philosophie.
La justice.
L'imagination.

II- QUESTIONS AU CHOIX

I. Étude analytique et critique d'un certain nombre de concepts et de thèmes métaphysiques (par exemple : l'être et le néant, l'essence et l'existence, l'absolu, Dieu...).

II. Réflexion critique concernant quelques théories et quelques concepts fondamentaux d'ordre scientifique ou technologique étudiés en eux-mêmes et, le cas échéant, dans leur histoire (par exemple : le nombre, les ensembles, la matière, l'évolution, le comportement, la parenté, modèle, structure, système, régulation, norme...).

III. Réflexion critique concernant quelques concepts fondamentaux d'ordre esthétique (par exemple : imitation, création...).

IV. Réflexion critique sur les problèmes fondamentaux de l'éducation (par exemple : les " modèles " éducatifs, école et société...).

V. Étude d'œuvres de caractère religieux ou littéraire (par exemple : la Bible, les tragiques grecs...) ou scientifique (par exemple : textes de Galilée ou de Darwin, de Mauss ou de Lévi-Strauss...) ou technologique (par exemple: extraits d'articles de L'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert...) pouvant intéresser la réflexion philosophique.

VI. Étude d'une doctrine, d'un courant ou d'un moment de la pensée ayant joué un rôle majeur dans l'histoire de la culture (par exemple: le stoïcisme, le libéralisme, les lumières...).

VII. Étude analytique et critique de notions et de thèmes ne figurant pas au programme mais en liaison avec ce programme (par exemple : en liaison avec l'espace : le corps ; en liaison avec le travail: les loisirs; en liaison avec la société: l'idéologie ; en liaison avec la technique: schéma et schème...).

VIII. Étude de questions propres au monde contemporain dans leur rapport avec une problématique philosophique.

III. AUTEURS

Il n'y a pas lieu d'établir une liste des oeuvres dont l'analyse peut contribuer à l'étude des notions du programme. Le professeur choisit dans ces oeuvres des textes qui répondent aux besoins philosophiques de son enseignement. Mais, dans toutes les classes Terminales, on entreprendra l'étude suivie d'œuvres philosophiques choisies dans une liste limitative.

Cette liste est celle à laquelle se réfèrent les épreuves orales du baccalauréat. Parmi les oeuvres des auteurs dont le nom figure sur cette liste, le professeur choisit celles dont l'analyse peut être entreprise en même temps que l'étude des thèmes et en relation avec elle.

[...]

Dans chaque section, le nombre d'œuvres, proportionné à l'horaire, s'établit comme suit :

En séries STT, STI, STL, SMS, l'étude des oeuvres devra être adaptée à l'horaire de la classe ; elle ne prendra pas nécessairement la forme d'une analyse suivie et systématique.

*Platon - Aristote - Épicure - Lucrèce - *Épictète - Marc-Aurèle - Saint-Augustin - Saint-Thomas.

Machiavel - Montaigne - Hobbes - *Descartes - Pascal - *Spinoza - Malebranche - Leibniz - Montesquieu - Hume - *Rousseau - *Kant.

*Hegel - *Comte - Cournot - Kierkegaard - Marx - Nietzsche - Freud - *Husserl - *Bergson - Alain - Bachelard - Merleau-Ponty - Sartre - Heidegger.

Programme de philosophie de la série technique de la musique et de la danse (ex F11)

Ce programme est dérivé du programme de 1973 des séries C, D et E, avec quelques aménagements.

Note de la DESCO n° 01.638 du 29 octobre 2001

Texte adressé aux recteurs d'académie.

Le programme de philosophie applicable en classe terminale de la série "Techniques de la musique et de la danse" (F11 et F11') était jusqu'à la dernière rentrée scolaire le même que celui appliqué en série scientifique. Depuis cette année, un nouveau programme pour les classes terminales des séries générales est entré en vigueur et des professeurs de la série "Techniques de la musique et de la danse" se sont donc logiquement demandé s'ils devaient également l'appliquer. Je vous saurai gré de les informer que la série "Techniques de la musique et de la danse" n'est pas concernée par le programme des séries générales et qu'il convient par conséquent de continuer à appliquer l'ancien programme commun aux séries S et "Techniques de la musique et de la danse". Le nouveau groupe d'experts sur les programmes scolaires de philosophie soumettra durant la présente année scolaire des projets de programmes pour toutes les séries technologiques.

Le directeur de l'enseignement scolaire
J.P. de Gaudemar

Arrêté du 5 Juillet 1983 (B.O. n° 30 du 1er septembre 1983)

Le programme se compose :

- d'une liste de notions suivie de questions au choix ;
- d'une liste d'auteurs.

Ces deux éléments du programmes seront étudiés conjointement.

I. NOTIONS

Dans les séries A, B, C, D, E, F11, les notions sont groupées par thèmes fondamentaux.

Dans le programme de ces séries, des groupements sont proposés parmi d'autres possibles. En effet, certaines notions, par exemple l'imagination, pourraient aussi trouver place au sein d'un autre groupement, par exemple "l'homme et le monde " : il suffit que toutes les notions du programme soient examinées.

L'étude des notions est toujours déterminée par des problèmes philosophiques dont le choix et la formulation sont laissés à l'initiative des professeurs.

Les notions qui figurent sous chacun des titres indiquent non pas des chapitres successifs, mais des directions dans lesquelles la recherche et la réflexion sont invitées à s'engager.

Dans les sections F, G et H, en raison de l'horaire restreint de ces sections, le programme se compose uniquement de notions non regroupées en thèmes. Mais, ainsi qu'il en est pour le programme des autres séries, le choix et la formulation des problèmes philosophiques qui déterminent l'étude des notions sont laissés à l'initiative des professeurs. L'ordre d'énumération choisi pour les notions du programme n'impose pas d'ordre obligatoire à leur examen.

Les questions au choix - deux questions en série A, une question dans les séries B, C, D, E, et dans les classes préparant aux baccalauréats F, G et H - ne doivent pas être considérées comme s'ajoutant aux programmes de notions: elles en constituent d'éventuels approfondissements. Toutefois, il n'est pas exclu que, dans les séries à programme léger, telles F, G et H, la question choisie puisse être sans rapport direct avec le programme de notions. Le professeur retiendra, parmi les questions au choix, celle qui lui paraîtra associer le mieux la réflexion philosophique et les intérêts de la classe.

Dans chaque série, le temps réservé à l'étude de ces questions sera proportionné au nombre d'heures dont dispose l'enseignement philosophique ; il ne dépassera pas un cinquième de ce nombre dans l'ensemble de l'année scolaire.

Classe terminale conduisant au baccalauréat de technicien F11

L'homme et le monde

- La conscience.
- L'inconscient.
- Les passions.
- Autrui.
- Le temps.
- L'histoire.

La connaissance et la raison

- Le langage.
- Théorie et expérience.
- Logique et mathématique.
- La connaissance du vivant.
- Constitution d'une science de l'homme (un exemple).
- La vérité.

La pratique et les fins

- Le travail.
- La technique.
- L'art.
- La religion.
- L'État.
- La justice.
- Le devoir.
- Le bonheur.
- La liberté.

II. QUESTIONS AU CHOIX

I. Étude analytique et critique d'un certain nombre de concepts et de thèmes métaphysiques (par exemple : l'être et le néant, l'essence et l'existence, l'absolu, Dieu...).

II. Réflexion critique concernant quelques théories et quelques concepts fondamentaux d'ordre scientifique ou technologique étudiés en eux-mêmes et, le cas échéant, dans leur histoire (par exemple : le nombre, les ensembles, la matière, l'évolution, le comportement, la parenté, modèle, structure, système, régulation, norme...).

III. Réflexion critique concernant quelques concepts fondamentaux d'ordre esthétique (par exemple : imitation, création...).

IV. Réflexion critique sur les problèmes fondamentaux de l'éducation (par exemple : les « modèles » éducatifs, école et société...).

V. Étude d'œuvres de caractère religieux ou littéraire (par exemple : la Bible, les tragiques grecs...) ou scientifique (par exemple : textes de Galilée ou de Darwin, de Mauss ou de Lévi-Strauss...) ou technologique (par exemple: extraits d'articles de L'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert...) pouvant intéresser la réflexion philosophique.

VI. Étude d'une doctrine, d'un courant ou d'un moment de la pensée ayant joué un rôle majeur dans l'histoire de la culture (par exemple: le stoïcisme, le libéralisme, les lumières...).

VII. Étude analytique et critique de notions et de thèmes ne figurant pas au programme mais en liaison avec ce programme (par exemple : en liaison avec l'espace :

le corps ; en liaison avec le travail: les loisirs; en liaison avec la société: l'idéologie ; en liaison avec la technique: schéma et schème...).

VIII. Étude de questions propres au monde contemporain dans leur rapport avec une problématique philosophique.

III. AUTEURS

Il n'y a pas lieu d'établir une liste des oeuvres dont l'analyse peut contribuer à l'étude des notions du programme. Le professeur choisit dans ces oeuvres des textes qui répondent aux besoins philosophiques de son enseignement. Mais, dans toutes les classes Terminales, on entreprendra l'étude suivie d'œuvres philosophiques choisies dans une liste limitative.

Cette liste est celle à laquelle se réfèrent les épreuves orales du baccalauréat. Parmi les oeuvres des auteurs dont le nom figure sur cette liste, le professeur choisit celles dont l'analyse peut être entreprise en même temps que l'étude des thèmes et en relation avec elle.

Telle oeuvre sera étudiée dans son ensemble: le professeur délimite alors les passages qui feront expressément l'objet d'une explication de texte.

Telle autre sera étudiée dans certaines de ses parties : celles-ci auront une certaine ampleur, formeront un tout et présenteront un caractère de continuité.

Dans toutes les sections, au moins l'une des oeuvres choisies sera de l'un des auteurs dont le nom est précédé d'un astérisque.

Dans chaque section, le nombre d'œuvres, proportionné à l'horaire, s'établit comme suit :

En sections C, D, E, F11

Une oeuvre au minimum, étudiée soit dans son ensemble, soit dans certaines de ses parties.

*Platon - *Aristote - Épicure - *Lucrèce- *Épictète - Marc Aurèle - Saint-Augustin - Saint-Thomas.

Machiavel - Montaigne - Hobbes - *Descartes - Pascal - *Spinoza - Malebranche - Leibniz - Montesquieu - Hume - *Rousseau - *Kant.

*Hegel - *Comte - Cournot - Kierkegaard - Marx - Nietzsche - Freud - *Husserl - *Bergson - Alain - Bachelard - Merleau-Ponty - Sartre - Heidegger.

Instructions officielles

Instructions du deux septembre 1925

Un des traits les plus importants qui caractérisent l'enseignement secondaire français est l'établissement, au terme des études, d'un enseignement philosophique élémentaire, mais ample et distinct, auquel une année est spécialement consacrée. Nous

n'avons pas ici à justifier cette institution : elle n'est plus discutée aujourd'hui et n'a jamais été battue en brèche que par des gouvernements hostiles à toute conception libérale. Nous nous contenterons de rappeler le double service qu'on peut en attendre.

D'une part, il permet aux jeunes gens de mieux saisir, par cet effort intellectuel d'un genre nouveau, la portée et la valeur des études mêmes, scientifiques et littéraires, qui les ont occupés jusque là, et d'en opérer en quelque sorte la synthèse.

D'autre part, au moment où il vont quitter le lycée pour entrer dans la vie, et, d'abord, se préparer par des études spéciales à des professions diverses, 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.

L'esprit de l'enseignement philosophique

C'est pourquoi nous voulons que le mot liberté soit inscrit au début même de ces instructions.

La liberté d'opinion est dès longtemps assurée au professeur et il paraîtrait aujourd'hui contradictoire avec la nature même de l'enseignement philosophique qu'il en fût autrement. Cette liberté, sans doute, comporte les réserves qu'imposent au professeur son tact et sa prudence pédagogique, c'est-à-dire en somme le respect qu'il doit à la liberté et à la personnalité naissante de l'élève. Le maître ne peut oublier qu'il a affaire à des esprits jeunes et plastiques, peu capables encore de résister à l'influence de son autorité, disposés à se laisser séduire par des formules ambitieuses et les idées extrêmes. La jeunesse, non encore lestée par la science et l'expérience personnelle, verse volontiers dans les doctrines qui la frappent par leur nouveauté ou leur caractère tranchant. C'est au professeur d'aider les jeunes gens à garder l'équilibre, en l'observant pour son propre compte.

De même, si personne ne lui conteste le droit de faire transparaître, sur toutes les questions litigieuses, ses conclusions personnelles et de les proposer aux élèves, encore faut-il qui ne leur fasse jamais ignorer l'état réel des problèmes, les principales raisons invoquées par les doctrines qu'il rejette, et les options qui s'imposent à tout homme de notre temps.

Le sens même de la liberté doit donc le prémunir contre tout dogmatisme. De leur côtés, c'est dans la classe de philosophique que les élèves font l'apprentissage de la liberté par l'exercice de la réflexion, et l'on pourrait même dire que c'est là l'objet propre et essentiel de cet enseignement. Sans doute, il ne faut pas méconnaître la valeur intrinsèque des connaissances qu'il va leur fournir; cependant et par la nature même de ces études et par les bornes que l'âge des élèves y impose, elle ont surtout une valeur éducative. En un sens elles sont nouvelles pour eux au point de les étonner au début et quelquefois de les dérouter. Pourtant, elles ont des attaches profondes dans leurs acquisitions antérieures, scientifiques ou littéraires, et dans leur propre expérience psychologique ou morale. Pour une bonne part, les jeunes gens sont donc surtout

appelés à mieux comprendre, à interpréter avec plus de profondeur ce que, en un sens, il savent déjà, à en prendre une conscience plus lucide et plus large. En tout cas, c'est à ce point de vue que le professeur se placera volontiers dans la période d'initiation. Il ne faudrait pas que l'étonnement fécond qu'un jeune homme éprouve au premier contact avec la philosophie risquât de dégénérer en découragement. Ce doit être surtout, comme Socrate l'avait profondément senti, l'étonnement de reconnaître qu'on ignorait ce qu'on croyait savoir, de découvrir des obscurités et des problèmes là où l'on se croyait en présence d'idées claires et de faits simples.

C'est dire que dans ce domaine plus que dans tout autre, le sens pédagogique du professeur consistera tout d'abord à savoir faire part à deux principes opposés. D'un côté il devra être animé d'une certaine confiance dans l'intelligence des élèves et la leur manifester. Il n'est guère ici de problème ou de conception qui soient obscurs en soi, comme il arrive dans certaines sciences spéciales. 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 insaisissable ou du moins stérile, même pour les plus intelligents.

Mais inversement le professeur n'oubliera pas le peu de maturité, d'ampleur et d'expérience d'un cerveau de dix-huit ans. Il se défiera en particulier de ce qu'on pourrait appeler la "clarté verbale" des formules. Car, comme un enfant croit comprendre la fable de La Fontaine qu'il sait par cœur, le jeune philosophe s'imagine volontiers qu'il saisit l'idée parce qu'il connaît les termes. Or, si rarement les mots, les linguistes y ont insisté, ont un sens fixe et absolu, si leur vraie portée dépend du contexte qui les enveloppe, combien cette remarque ne vaut-elle pas plus encore pour le langage philosophique, si imprécis quand il vient de la langue commune, si mal fixé quand il devient langage technique.

C'est pourquoi rien n'est plus redoutable, dans l'enseignement philosophique, que l'abus de l'abstraction. Les jeunes gens, nous l'avons indiqué, s'y complaisent volontiers et s'en contentent facilement. Le professeur aura donc un constant souci d'éviter tout scolastique, tout débat sur des questions dont le sens concret, les rapport avec l'expérience et la réalité n'aurait pas été mis en lumière. Il faudra tâcher d'exprimer en termes familiers, ou tout au moins dans le langage de la vie normale commune, du droit, de l'histoire, de la science positive, les formules générales sous lesquelles la tradition philosophique est arrivée à présenter certains problèmes. Et quand l'élève, déjà entraîné à l'emploi de cette phraséologie philosophique et peut-être un peu fier de cette acquisition nouvelle, viendra en user avec complaisance, il faudra s'assurer de ce qu'il met sous ce langage spécial, l'obliger à la traduire en faits, en exemples, en applications. Pas de faits sans idées, voilà sans doute ce qui caractérise une culture philosophique. Mais pas d'idée sans faits, c'est la règle pédagogique qui s'impose si l'on veut que cet enseignement soit vraiment accessible et surtout profitable à des esprits novices.

Par suite, ce qui apparaîtra essentiel au professeur, ce sera, plutôt que la discussion de "thèses" et les débats d'école, la position même des questions. Elles doivent se présenter, non comme le produit artificiel de la tradition particulière au monde des philosophes, non comme résultant du heurt de certaines "catégories" ou de certains

partis pris décorés de quelque nom de système, mais comme issues de la réalité elle-même, morale ou physique, et des obscurités qu'elle présente à qui veut la rendre intelligible. Les "doctrines", lorsqu'on croira utile cependant de les faire connaître, apparaîtront alors comme l'expression des divers points de vue possibles sur la question étudiée. Elles aideront à classer les idées tirées des choses même, et prendront ainsi toute leur valeur.

Rien n'est plus propre à fausser la pensée, à détourner de toute réflexion sérieuse, à dégoûter les esprits solides d'une philosophie où ils ne verraient qu'une vaine éristique, que ces interminables "revues" d'opinions diverses et contraires sur les problèmes à peine énoncés. De telles "revues, peu instructives en raison de leur inévitable brièveté et de l'impossibilité où l'on se trouve le plus souvent de les appuyer sur une étude directe des textes originaux, surchargent la mémoire sans éclairer l'esprit.

C'est pourquoi, aussi, le professeur ne négligera pas les occasions que le programme lui offre si nombreuses, de mettre la culture philosophique en relation avec les problèmes réels que pose la vie morale, sociale, économique des milieux où le jeune homme est appelé à vivre. S'il ne doit pas avoir l'impression que la réflexion philosophique se meut dans un monde à part, sans relation avec celui de la science ou celui de la vie, pourquoi craindrait-on d'aborder devant lui les questions "d'actualité" ? Ne vaut-il pas mieux les éclairer à la lumière sereine de la pensée désintéressée que d'attendre le moment où elles se résoudraient pour lui dans l'entraînement des passions, sous l'influence de préjugés sociaux, sous la pression des intérêts, toutes causes d'aveuglement auxquelles, dans une grande mesure, notre élève a encore l'heur d'échapper. Ce n'est nullement introduire la politique dans nos classes que d'y parler des conditions économiques de la vie moderne, des oeuvres d'entraide et de prophylaxie sociale, de l'état démographique de notre pays, de la crise de la natalité, etc.. A quel moment plus favorable nos jeunes gens commenceraient-ils à acquérir le sentiment, et un sentiment réfléchi, de leurs tâches prochaines, qu'à cet âge où l'âme est naturellement généreuse, mais a aussi besoin d'être prémunie contre la légèreté et contre l'utopie.

La méthode

Le professeur est libre de sa méthode comme de ses opinions. Les instructions présentes ne font que confirmer les instructions antérieures : une même méthode ne peut convenir également à toutes les questions ni à tous les professeurs. L'ordonnance du cours, le programme le disent expressément, est laissée à la convenance du professeur. Tel peut avoir ses raisons pour rapprocher des questions qu'un autre dissociera, ou pour aborder son cours par un côté ou par un autre. Ce pourra même être une pratique profitable de poursuivre parallèlement deux parties différentes du cours, par exemple psychologie et morale, logique et métaphysique, etc. Les élèves y trouveront plus de variété, et le professeur plus de facilité pour certains rapprochements utiles.

La seule exclusion antérieurement formulée, et nous devons aussi confirmer, c'est celle du cours dicté². Mais il peut être utile de dicter doit un cours résumé après la leçon, soit plutôt encore un bref sommaire, qui, fourni avant l'exposé oral, permet aux élèves de bien suivre, en se rendant compte du plan et des articulations qu'il comporte. C'est le complément indispensable du cours librement parlé et le plus propre à économiser le temps. Un tel sommaire, réduit à une quinzaine de lignes, pourrait même être donné

² Anatole de Monzie fait ici référence à une circulaire du 26 septembre 1922 :

« Les instructions jointes aux programmes de 1902 ont formellement interdit le cours dicté. Or certains professeurs ne s'y conforment plus, puisque les familles se plaignent que, dans de nombreuses classes, les élèves passent la plus grande partie d'un temps précieux à prendre mécaniquement, sous la dictée, des centaines de pages dont la substance se retrouve dans les manuels qui sont à leur disposition. Ces professeurs manquent ainsi à leur rôle essentiel, qui est d'éveiller les intelligences, de les exciter, par l'interrogation répétée, à l'étude personnelle et à la réflexion, en même temps qu'ils se privent de leur moyen d'action le plus efficace en n'adaptant pas leur parole à la diversité des esprits. Je crois donc nécessaire de rappeler les instructions déjà données en les précisant pour chaque enseignement.

1° PHILOSOPHIE. – La dictée d'un sommaire avant la leçon ou d'un résumé après la leçon est parfaitement légitime : outre qu'elle ne nuit en rien à la vie de la classe, elle peut éclairer un exposé ou le graver dans la mémoire. Mais le professeur ne doit, en aucun cas, dicter **l'ensemble de son cours**. La méthode présente les plus graves inconvénients pédagogiques. Lenteur du développement, fatigue et ennui des élèves, et surtout passivité intellectuelle d'une classe qui, tout occupée au travail matériel de l'écriture, ne saurait s'assimiler les idées au moment où elles sont exprimées ni suivre la marche de la pensée. La leçon **parlée**, au contraire, ou la parole libre et nuancée, et parlée même plus vivante, fait en quelque sorte assister les élèves à l'éclosion même de la pensée philosophique, est de beaucoup le meilleur moyen d'agir sur une classe. Elle exclut toute autre méthode. Dans le cas où, après une première expérience, les élèves ne pourraient suivre une leçon parlée en prenant des notes, le professeur devra faire au début de l'année leur éducation et s'assurera ensuite, par un contrôle rapide mais suivi de leurs cahiers, qu'ils se sont adaptés à cette méthode pédagogique. » (Circulaire du 22 septembre 1922)

« [...] ce qu'on peut dire, en général, c'est que les élèves, à l'âge de la classe de philosophie, sont très sensibles au charme d'une parole suivie, qu'ils en subissent le prestige avec profit, qu'ils y trouvent le modèle d'un développement d'idées régulier, égal, systématique, ce qui est un genre essentiel de la pensée, qu'ils ont besoin d'appliquer eux-mêmes dans leurs dissertations. Ce qu'on peut dire encore, d'une manière plus précise, c'est que le cours suivi, ainsi entendu, ne doit pas dépasser une heure, que la bonne mesure en est, en moyenne, de 3/4 d'heure ; qu'un sommaire doit accompagner la leçon, qu'il soit dicté en commençant et marque d'avance les principales divisions du sujet, ou, en terminant, pour résumer les idées, ou fait après la classe par les élèves eux-mêmes et revu par le professeur sur un des cahiers ou sur une des copies des élèves... » (Instructions officielles de 1904)

autographié aux élèves de façon à éviter toute dictée. Pour la leçon elle-même, la méthode socratique pure aurait des avantages pédagogiques très certains. Mais il ne faut pas oublier que c'est de beaucoup la plus difficile à manier. Elle exige de la part du professeur des qualités exceptionnelles de sobriété dans la parole, de fermeté et de netteté dans la pensée, de prestesse d'esprit pour mettre à profit les réponses et parer aux objections ; en fin de compte, elle suppose chez lui une grande autorité et une prise parfaite sur ses élèves. D'autre part, elle ne peut convenir qu'à des classes relativement peu nombreuses et contenant un nombre suffisant d'élèves intelligents et zélés, capables d'entraîner le reste. Enfin, alors même que toutes ces conditions sont réunies, c'est en tout cas une méthode lente, profitable assurément à l'éveil des esprits, mais dont la surcharge croissante des programmes tend à détourner de plus en plus les professeurs. Elle ne saurait donc, malgré sa valeur théorique, être pratiquement conseillée d'une manière générale ni sans réserves.

Toutefois, même alors qu'on en adopte une autre, il est nécessaire de conserver quelque chose des avantages de la méthode socratique. Même si la leçon est faite ex cathedra, le professeur doit associer autant qu'il le peut les élèves au mouvement de sa pensée, à l'effort d'une recherche présente. La mesure et la forme de cette collaboration de la classe avec le maître peuvent varier à l'infini. Elle sera plus ample s'il s'agit de problèmes de psychologie ou de morale, sur lesquels les jeunes gens peuvent avoir ou croire qu'ils ont déjà quelques lumières. Elle sera plus restreinte si l'on aborde des questions plus difficiles ou plus techniques. Mais il est toujours possibles et utile, ne serait-ce que pour détendre et renouveler l'attention, que le professeur s'interrompe de temps en temps pour s'assurer qu'il est compris et suivi. Il provoquera certains rapprochements d'idées, fera découvrir des exemples, ou mieux encore, dans la mesure où il sait avoir affaire à des élèves intelligents et sérieux, il suscitera des questions et des objections. Mais jamais sa leçon ne devra revêtir la forme d'une conférence où l'auditoire reste passif. Quelle que soit sa façon de procéder, le professeur ne remplirait pas véritablement sa fonction s'il ne mettait pas les élèves en état de penser réellement ce qu'il est en train d'exposer, et ne s'assurait pas qu'ils réussissent. D'ailleurs, il les repose de l'effort souvent difficile de suivre une pensée qui leur vient du dehors, et l'appel ainsi fait à leur spontanéité intellectuelle leur sera agréable autant qu'utile. En se montrant accueillant aux questions comme aux réponses souvent naïves ou gauches d'esprits novices, en s'efforçant d'en tirer le meilleur parti, en évitant surtout d'écarter ou de décourager par l'indifférence ou surtout par l'ironie une tentative modeste de réflexion personnelle, le professeur, en même temps qu'il donne une marque appréciée de bonté, met de la vie dans sa classe ; il fait communiquer les esprits, il développe à la fois la personnalité et le sens social des élèves, il fait oeuvre d'éducateur. L'usage d'un manuel ne saurait, en lui-même, constituer une méthode acceptable. A s'abriter derrière un livre, le professeur perdrait son autorité en abdiquant sa personnalité. Ce n'est donc qu'accidentellement qu'il pourra recourir à un manuel, soit pour compléter son cours sur les points où lui-même ne revendique aucune originalité, soit pour gagner un peu de temps. Même dans le cas où, sous la forme d'un cours dactylographié, par exemple, c'est son oeuvre même que le professeur remettrait entre les mains de ses élèves, cela n'irait pas sans quelques inconvénients. Il risque d'être lui-même trop enchaîné à son

texte et d'être gêné dans l'effort de rénovation que suppose toujours un enseignement vraiment actif. L'élève, de son côté, fort du texte sûr qu'il possède, se désintéressera souvent de ce qui se fera en classe. Une telle pratique n'est donc favorable ni au progrès personnel, ni à l'autorité pédagogique du maître. Rien ne vaudra jamais ici, la transmission directe et vivante de la pensée par la parole, où vraiment les esprits communiquent. Dans la mesure enfin où le professeur est obligé d'exposer sa pensée ex professo, il est inadmissible que les élèves ne prennent aucune note. On se met alors, en effet, dans la nécessité de répéter sous la forme d'une dictée trop étendue, ce qu'on a déjà dit avec plus d'ampleur et de liberté. Il en résulte une perte regrettable de temps, et aussi de profit : car dans ces conditions, l'élève risque fort d'oublier les développements qu'il aura passivement écoutés sans rien dire et sans rien écrire. De la leçon, il ne conservera qu'un insuffisant résumé dont il croira toujours se contenter. Beaucoup de professeurs se montrent injustement sceptiques sur l'aptitude des élèves à prendre utilement des notes. Nous pouvons affirmer, au nom de l'expérience, qu'au contraire tous peuvent y arriver d'une manière convenable. Il suffit que, dès le début, le professeur y dresse ses élèves, et qu'il conserve toujours sans l'improvisation la plus libre cette netteté d'élocution, cet accent de la parole, cette variété de débit, tantôt plus lent, tantôt plus rapide, suivant l'importance du développement, grâce auquel l'auditeur pourra discerner l'essentiel de l'accessoire, et, sans sténographe, suivre la leçon avec une fidélité intelligente. Que ces notes soient révisées et complétées après la classe, au moment même où l'on étudiera la leçon, et l'élève aura ainsi, sans perte de temps, une série de véritables rédactions qui seront son instrument personnel de préparation au baccalauréat. Ce cours, le professeur en devra contrôler d'une façon suivie la bonne tenue. Qui dit contrôle ne dit pas correction, mais simple prélèvement d'échantillons, surveillance constante du travail de l'élève, sans quoi les meilleurs se relâchent. Le contrôle est une des fonctions pédagogiques les plus essentielles, et l'on a regret de constater qu'elle est souvent trop négligée. La lecture est ici, autant et plus peut-être qu'ailleurs, le complément indispensable de l'enseignement. Le professeur se préoccupera de constituer dans sa classe une bibliothèque philosophique alimentée par les cotisations de ses élèves, et encouragera cette manifestation de solidarité entre les générations successives. Il développera le goût de l'étude et de la recherche personnelle. Il guidera méthodiquement le choix des lectures. La curiosité des jeunes gens, bien qu'il faille lui faire quelque crédit, ne va pas toujours à ce qui peut leur être le plus utile et plus assimilable. Par leur contenu, ces lectures doivent à chaque moment être adaptées aux matières étudiées, par leur difficulté être en rapport avec l'intelligence et le degré de préparation de chacun. Il ne semble pas que l'interrogation doive jamais être, dans la classe de philosophie, une simple récitation de la leçon. Le professeur devra sans doute en user d'abord pour s'assurer que le cours a été révisé et étudié après la classe, mais surtout qu'il a été compris et assimilé. Une bonne interrogation est celle qui renouvelle et complète la leçon, qui en dégage les idées et les conclusions essentielles, qui cherche à provoquer chez les élèves des questions, des objections, une réaction personnelle.

On peut faire une certaine place aux exposés d'élèves : une place discrète toutefois, parce que, sur ce point, il faut compter non seulement avec le peu d'expérience même des meilleurs, mais avec le peu de confiance qu'un camarade inspire à ses camarades.

Mais enfin ce peut être incidemment un exercice utile, que nous ne voudrions pas plus proscrire que conseiller sans réserves. Le professeur reste juge. Il serait à souhaiter que la sollicitation vint des élèves eux-mêmes : tel s'est personnellement intéressé à une question et désire faire part de sa pensée ; tel autre aura senti vivement la valeur d'un ouvrage et aimera à communiquer à ses camarades le profit de sa lecture. On ne voudra pas décourager ce zèle intellectuel. A l'interrogation proprement dite peuvent s'ajouter quelques exercices voisins qui la complètent. Par exemple, on pourra mettre une question sur laquelle tous auront à réfléchir et qui donnera lieu, à une date fixée, à un entretien, à une sorte de dissertation orale où chacun aura son mot à dire, où peut-être surgira une controverse en règle, dans laquelle, sous la direction et l'arbitrage du professeur, deux protagonistes défendront leur thèse. En tout ceci, nous ne voulons que faire sentir la variété des exercices que comporte une classe de philosophie et qui sont propres à y apporter de la vie, à accentuer l'intérêt direct que les élèves peuvent y prendre. Le professeur n'y sera pas seul à parler et n'y imposera pas une pensée toute faite sans collaboration active de ses auditeurs. L'enseignement philosophique perdrait le plus précieux de sa valeur s'il était tenu avec indifférence et passivité, comme une simple matière d'examen.

Les dissertations doivent tendre à un but analogue. Les sujets en seront choisis de manière à permettre une utilisation du cours sous un aspect nouveau, mais à en exclure une reproduction littérale. Si, même au baccalauréat, on tend de plus en plus à éviter la simple "question de cours" trop favorable à la pure mémoire et à poser de préférence un "problème" philosophique nouveau qui exige l'intervention de la réflexion personnelle et en donne la mesure, à plus forte raison doit-il en être ainsi dans la classe. Ici, plus évidemment encore, la dissertation ne saurait se réduire à vérifier les connaissances acquises : elle doit exercer les jeunes gens à élaborer les idées, à les exposer avec ordre, à composer et à rédiger.

La dissertation est la forme la plus personnelle et la plus élaborée du travail de l'élève de philosophie. C'est là que se mesure pleinement son intelligence. Aussi est-il nécessaire qu'elle soit bien adaptée. C'est pourquoi, surtout dans la seconde partie de l'année, il sera bon de multiplier les questions traitées, mais aussi pour graduer et diversifier les difficultés, qui ne sont pas identiques pour tous. Un travail manqué est peu profitable et il est désirable que chacun se trouve en présence d'une tâche qu'il puisse bien faire et pour laquelle il puisse se sentir quelque goût. Pour la même raison, il ne sera pas mauvais de "préparer" les sujets proposés, du moins pour les plus difficiles, pour en dégager le véritable sens et en faire sentir l'intérêt. Cette "préparation" qui est couramment pratiquée pour bien d'autres exercices scolaires, est ici plus utile encore. Il est très difficile de formuler un texte qui pose très exactement la question que le professeur a en vue. A plus forte raison, les novices peuvent-ils souvent se méprendre sur le sujet à traiter, donner tout à fait à côté, reprendre des banalités sans intérêt, perdre leur temps à réfuter des thèses écartées ou hors de cause, faire fond sur des postulats courants, mais arbitraires. Le premier soin du professeur doit donc être d'éviter ces écarts aux élèves, de leur apprendre à analyser le texte d'un problème, à situer et à circonscrire une question. Si, à l'examen, le candidat est abandonné à lui-même, il faut bien commencer par lui fournir la méthode dont il a besoin pour ce moment et lui en

montrer les applications. Dans l'exécution, le professeur tiendra en main non seulement, bien entendu, à la correction de la langue, mais à la composition, qui, en philosophie, peut avoir un caractère plus rigoureux que dans les matières purement littéraires. Il exigera que la dissertation repose sur un plan brièvement formulé. Il enseignera les moyens d'introduire la question au lieu de la poser de but en blanc : il habituera l'élève à présenter sous la forme la plus plausible et la plus forte les thèses qu'il prétend combattre, ce qui est à la fois une affaire de loyauté critique et la condition d'une solide discussion. Il lui fera sentir inversement la convenance d'une attitude prudente et d'une expression modeste dans les conclusions. S'il est déplaisant de voir des jeunes gens de dix-sept ans trancher avec hauteur des problèmes devant lesquels des esprits plus mûrs et plus vigoureux peuvent hésiter, ce n'est pourtant pas une raison pour qu'ils renoncent à prendre un parti, à exprimer avec netteté une décision cohérente à leur discussion. La modestie qui sied à leur âge ne revêt pas nécessairement la forme du scepticisme et de l'indifférence. La fréquence des dissertation pourra varier suivant les circonstances, le nombre et la valeur des élèves, les lectures personnelles dont ils se montreront capables. On peut approuver, dans certains cas, l'alternance d'un simple plan et d'une dissertation en forme.

La matière de l'enseignement

La matière de l'enseignement n'appellera que peu d'observation : à ce point de vue, les programmes sont assez explicites. Sur certains points cependant, quelques explications paraissent utiles. On remarquera d'abord que, dans le programme nouveau de la classe de philosophie, une place un peu plus étendue est faite à la métaphysique. La brièveté de l'ancien programme sur ce point semblait inviter le professeur à se contenter d'un minimum, bien qu'assurément il lui restât loisible de s'entendre sur des questions, qui, de leur nature, sont si amples. C'est avec intention, pourtant, qu'on a, cette fois, dans la rédaction même du nouveau plan d'études, visé à mieux faire sentir cette ampleur, en rapprochant des questions précédemment dispersées, ou en leur rendant leur véritable caractère. Il y a sans doute une forme de métaphysique surannée et peut-être verbale qui n'est pas à encourager, surtout auprès de jeunes esprits. Certains professeurs, envisageant sous cet aspect cette partie du cours, peuvent être naturellement tentés de ne lui accorder qu'un intérêt tout historique et rétrospectif. Mais nous ne sommes plus au temps où une antithèse aiguë et radicale était établie entre la métaphysique et la science positive. Elles nous paraissent beaucoup plutôt s'être rapprochées. Le philosophe n'est plus étranger à la science ni défiant à son égard, et les savants, en raison même des progrès récents, ont acquis en général un sentiment plus net et plus vif de leur science, au moment où, sans avoir touché sa borne, elle est obligée de s'arrêter, suscite des questions que ni l'observation ni la démonstration rigoureuse ne peuvent résoudre, et qui pourtant s'imposent à l'esprit. La métaphysique peut donc, et doit par suite être abordée dans un esprit parfaitement harmonique sinon identique, à celui de la science.

Les programmes nouveaux, d'autre part, n'ont pas cru devoir rétablir un cours distinct d'histoire de la philosophie. Les motifs qui en avaient amené la suppression subsistent. Ce n'est pas seulement le manque de temps, plus sensible aujourd'hui que jamais, mais c'est surtout que l'exposition des systèmes, forcément réduite à une excessive brièveté, perdrait par là toute valeur éducative. Sous la double influence déformante de cette inévitable superficialité et de l'inexpérience des jeunes gens, les plus hautes doctrines d'un Platon, d'un Malebranche, d'un Leibniz, risquaient d'apparaître sous un aspect inintelligible ou même caricatural. Quoi de plus fâcheux qu'une telle impression chez des jeunes gens qu'il est bon d'habituer au respect des grandes manifestations de la pensée ? C'est dire en quel sens doit être compris l'article du programme à option ainsi libellé : "Tableau d'ensemble très sommaire indiquant la suite chronologique et les relations des doctrines et des écoles. "Ce n'est à aucun degré une exposition des systèmes qui est visée par là. Il s'agit uniquement d'un travail de coordination historique et théorique des doctrines que le cours aura eu l'occasion de faire connaître, mais d'une façon nécessairement tout à fait dispersée. Quant à l'"Exposé historique d'un grand problème..., etc." il visera justement à faire, sur un point limité, ce qu'il serait impossible de faire sur l'ensemble de l'histoire de la pensée, et à initier ainsi, autant que l'enseignement élémentaire le permet, les jeunes gens à ce que peuvent être dans ce domaine la méthode et l'intérêt d'une étude historique. C'est pourquoi aussi, dans le choix de semblables questions, le professeur soucieux de la portée éducative de son enseignement évitera de s'arrêter à des auteurs ou à des problèmes de second ordre. Il s'attachera au contraire à quelqu'un de ces grands noms qui dominent un siècle et tout un mouvement philosophique, ou à telles questions primordiales dont la solution décide de toute l'orientation de la pensée. Dans le choix enfin de toute matière à option, le professeur saura faire leur juste part et aux motifs tirés de l'intérêt intellectuel des élèves et à ceux qui dérivent de sa compétence propre sur un point déterminé. Car il est utile à la classe comme au maître que celui-ci puisse en quelque mesure donner satisfaction à ses préférences, et continuer à se cultiver dans une certaine direction, en donnant par cela même aux élèves l'exemple d'une pensée personnelle et un peu approfondie. D'ailleurs, il n'est peut-être pas inutile de faire remarquer que, même dans cette étude particulière de problèmes plus restreints, le professeur ne devra jamais perdre de vue l'œuvre d'éducation et de culture générale qui lui incombe. Il faudra donc qu'il se défie d'une érudition qui aurait sa fin en elle-même, d'un vain luxe de nom propres, d'indications bibliographiques ou techniques, de discussions méthodologiques, qui ne pourraient que rebuter la grande majorité des élèves, sans grand profit pour le développement véritable de l'esprit.

Conclusion

Telle est la conception que nous nous faisons de l'enseignement philosophique. Développer les facultés de réflexion des jeunes gens, les mettre en état et surtout en disposition de juger plus tard par eux-mêmes, sans indifférence comme sans dogmatisme, leur donner sur l'ensemble des problèmes de la pensée et de l'action des

vues qui leur permettent de s'intégrer vraiment à la société de leur temps et à l'humanité, voilà quelle est, au fond, la fonction propre du professeur de philosophie. Il n'en est de plus belle et il ne saurait s'en faire une idée trop élevée ni trop large. Mais, pour la bien remplir, il faut qu'il sache adapter une si haute ambition au sentiment des moyens modestes dont il dispose, se mettre à la portée des esprits neufs qu'il doit mûrir, s'en faire aimer pour les mieux comprendre et les mieux servir, gagner enfin leur confiance par cette sincérité et cette spontanéité qui touchent si facilement la jeunesse.

Anatole de Monzie, Ministre de l'Instruction Publique, 2 septembre 1925

Instructions sur le travail des élèves du 4 novembre 1977

(Circulaire n° 77-417 du 4 novembre 1977)

Le travail des élèves est la condition des progrès qu'ils sont appelés à faire dans l'acquisition des connaissances et dans la pratique méthodique de la réflexion. L'organisation de ce travail fait donc partie intégrante de l'enseignement; elle requiert de chaque professeur une invention personnelle en accord avec son style propre. Les présentes instructions visent à favoriser l'initiative de chacun sans alourdir ses tâches: elles conseillent de diversifier les exercices écrits et oraux, de solliciter la coopération active de la classe, de prévoir une cadence régulière qui incite les élèves à organiser leur travail personnel.

La liste des travaux et exercices proposés ci-dessous n'est pas limitative :

1° La dissertation joue un rôle essentiel dans l'enseignement philosophique; elle permet d'apprécier l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée et l'aptitude à les exprimer par un discours ordonné. Elle ne prend sa vraie signification que si elle est entièrement rédigée. Les élèves doivent être invités à entreprendre ce travail dès le début de l'année. Il est souhaitable, surtout en ce début, que leur recherche personnelle soit préparée par des exercices appropriés (analyses de notions, études de textes, lectures à la fois délimitées et diversifiées en relation avec le sujet proposé, etc.). Chaque sujet donne lieu en classe à un compte rendu d'ensemble en rapport avec les copies corrigées. Il n'est pas recommandé de proposer pour chaque devoir un choix de sujets risquant de disperser l'effort du professeur sans faciliter le travail des élèves.

2° L'initiation aux oeuvres philosophiques se fait sous forme soit d'explications préparées orientées de préférence par des questions, soit de lectures dirigées, soit de comptes rendus de lectures oraux ou écrits. L'étude de ces textes commence au début de l'année; elle est d'autant plus profitable qu'elle est plus étroitement solidaire de l'étude des notions et des problèmes. Il est essentiel de distinguer de façon explicite la fin assignée à l'étude d'un texte : étude suivie d'une oeuvre philosophique; dissertation visant à dégager l'intérêt philosophique d'un fragment; étude d'un bref passage intégré à une leçon, à laquelle il peut servir de point de départ, de conclusion, d'exemple, de base,

d'analyse et d'argumentation..., ce qui implique que le sujet de la leçon ait été préalablement posé et que son développement soit organisé de façon autonome.

3° Il convient de prévoir des préparations et des exercices qui sollicitent l'expérience et la culture des élèves: analyse de notions, explication et définition de termes de la langue commune, description méthodique d'exemples et de situations éventuellement empruntés à des oeuvres littéraires. Les discussions et les débats, s'ils sont spécifiquement philosophiques et s'ils s'achèvent par une mise au point, une synthèse, un bilan, peuvent servir à faire apparaître, au sein de la philosophie elle-même, les solidarités ou les tensions qui unissent ou opposent les concepts et les problèmes.

4° La consultation et l'utilisation d'études spécialisées et documents visent à fournir ou à préciser des informations concernant les domaines de la connaissance et des sciences qui importent à la pensée philosophique (histoire des sciences, linguistique, ethnologie, etc.). Il y a intérêt à les distinguer nettement de l'explication proprement dite qui porte sur les grands textes philosophiques.

Les divers travaux et exercices figurent, à côté du titre des leçons, sur le cahier de textes (considéré comme le "journal de bord") de la classe, auquel tout élève doit pouvoir en permanence se référer.

Les élèves doivent être fermement engagés à effectuer ces travaux et ces exercices, selon un rythme régulier. En ce qui concerne les dissertations, la périodicité suivante est recommandée: dans la section A, par trimestre, trois dissertations en temps libre et une épreuve en temps limité; dans les autres sections terminales, par trimestre, deux dissertations en temps libre et une épreuve en temps limité. Cette périodicité concerne le travail des élèves; quand le nombre des copies est élevé, il est recommandé, plutôt que de réduire la fréquence des dissertations, d'alléger le travail de correction.

Quant aux exercices, leur périodicité peut varier selon les cas; toutefois, il convient de prévoir pour la section A au moins trois exercices par mois et, pour les autres sections, au moins deux exercices par mois. Les élèves sont invités à consigner les exercices et les comptes rendus dans un cahier distinct du cahier de cours qui doit toujours laisser apparaître la continuité et l'ordonnance de l'enseignement. Le contrôle des cahiers et des travaux autres que la dissertation s'effectue aisément en classe et n'alourdit pas la tâche du professeur.

Ces travaux et exercices de durée variable revêtent des formes diverses, écrites ou orales, individuelles ou collectives. Leur pratique régulière favorise la vérification du travail accompli et l'approfondissement critique des connaissances déjà acquises; elle permet en outre, en anticipant sur les leçons prochaines, de préparer la collaboration active des élèves à la progression de l'enseignement et d'alléger ainsi les charges du cours.

Les épreuves aux examens

Séries générales

BACCALAURÉAT - Épreuves écrite et orale de contrôle de philosophie du baccalauréat général -Réf. : N.S. n° 87-242 du 11-8-1987; N.S. n° 91-227 du 19-8-1991; N.S. n° 94-179 du 14-6-1994 Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Île-de-France; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux de philosophie; aux chefs d'établissement; aux professeures et professeurs de philosophie

La présente note de service actualise, en référence au programme de philosophie applicable à la rentrée de l'année scolaire 2001-2002, la rédaction de la définition des épreuves écrite et orale de contrôle de philosophie du baccalauréat des séries littéraire (L), économique et sociale (ES) et scientifiques (S), prévue par les notes de services citées en référence qu'elle annule et remplace.

I - Épreuve écrite

Durée : 4 heures

Coefficients : série L : 7; série ES : 4; série S : 3

A - Choix des sujets (L, ES, S)

Trois sujets seront proposés aux choix des candidats. Les sujets pourront porter sur toutes les parties du programme de chacune des séries.

B - Énoncé des sujets (L, ES et S)

1 - Éviter, d'une part, les rédactions qui, empruntant littéralement les formules du programme, paraissent inviter les candidats à reproduire un cours, d'autre part, les rédactions trop générales qui semblent n'avoir aucun rapport déterminé avec une ou plusieurs notions du programme.

2 - Éviter, dans le libellé du sujet, l'emploi de termes techniques ou de termes exigeant la connaissance d'une doctrine philosophique déterminée.

3 - Éviter les sujets exigeant des connaissances trop spécialisées.

4 - D'une façon générale, on préférera à tout autre le libellé du sujet en forme directe et ouverte.

C - L'un des trois sujets de chaque série est constitué par un texte philosophique

Dans toutes les séries, ce texte est emprunté à un auteur qui figure dans la liste du programme.

La nature de l'épreuve incite à éviter les textes les plus fréquemment expliqués en classe.

Il est souhaitable que le texte ait une longueur de dix à vingt lignes; un texte trop court revient à une citation; un texte trop long décourage les candidats. Le texte choisi concerne un problème essentiel en rapport avec la partie des programmes de philosophie des classes terminales relatives aux notions. Les candidats doivent être explicitement invités à l'expliquer, c'est-à-dire à montrer, par sa compréhension précise, ce dont il est question dans le texte. Le candidat n'est pas tenu de se référer à la doctrine de l'auteur ni à l'histoire de la philosophie.

Le texte doit être choisi de telle sorte qu'il permette de poser, éventuellement de résoudre, un problème philosophique qu'il s'agit de saisir en lui-même. Pour le faire, et pourvu qu'il le fasse, le candidat n'est soumis à aucune méthode imposée; il suffit que l'étude du texte n'en soit pas la paraphrase et qu'elle soit ordonnée, c'est-à-dire qu'elle soit l'exercice philosophique de la réflexion méthodique et critique.

D - Choix des sujets dans les différentes séries

Des sujets spécifiques seront proposés respectivement à la série L, à la série ES et à la série S.

Pour le choix des sujets, il convient de se référer aux programmes de philosophie actuellement en vigueur.

Les sujets peuvent porter sur toutes les parties du programme.

II - Épreuve orale de contrôle

Le candidat présentera à l'examineur la liste des oeuvres philosophiques dont l'étude est obligatoire. Cette obligation s'impose à tous les candidats, qu'ils soient élèves d'un établissement ou candidats libres. La liste présentée par les élèves d'un établissement d'enseignement sera signée par le professeur, visée par le chef d'établissement et annexée au livret scolaire.

Les oeuvres philosophiques seront rigoureusement choisies dans les conditions fixées par le programme en vigueur. Lorsqu'une des oeuvres aura été étudiée seulement dans certaines de ses parties, la délimitation précise de celles-ci sera explicitement indiquée. Le candidat sera porteur d'un exemplaire de chacun des ouvrages figurant sur la liste.

Il est rappelé que le programme fixe pour chaque série, le nombre des oeuvres philosophiques dont l'étude est obligatoire, ainsi que les modalités du choix des auteurs.

L'épreuve orale portera obligatoirement sur l'une des oeuvres présentées, dont un bref fragment devra être expliqué. Au cours de l'entretien, toute notion du programme pourra éventuellement faire l'objet d'une interrogation distincte ou, si possible, en liaison avec l'étude du texte.

Au cas où le candidat, en contravention avec les dispositions réglementaires, ne présente aucune liste, ou présente une liste qui, n'étant pas conforme au programme, ne lie pas l'examineur, il est recommandé à celui-ci de fournir au candidat deux ou trois oeuvres, le candidat choisit l'une d'entre elles, dont il lui est demandé d'expliquer un bref fragment.

Compte tenu des obligations fixées par le programme et des présentes instructions, l'interrogation devra essentiellement permettre au candidat de tirer parti de sa culture, de ses qualités de réflexion, des lectures qu'il a pu faire au cours de l'année.

Dans toutes les séries, l'interrogation durera vingt minutes afin de permettre au candidat de montrer ses possibilités; il disposera de vingt minutes environ pour la préparer.

Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

**Épreuves écrite et orale de contrôle de philosophie du baccalauréat général – sessions
2002 et 2003**

NOR : MENE0102386N

RLR : 544-0a

NOTE DE SERVICE N°2001-230 DU 7-11-2001

MEN

DESCO A3

Réf. : complément à N.S. n° 2001-154 du 30-7-2001 (B.O. n° 31 du 30-8-2001)

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Ile-de-France ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux de philosophie ; aux chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs de philosophie

La note de service n° 2001-154 du 30 juillet 2001 (B.O. n° 31 du 30 août 2001) relative à l'actualisation de la définition des épreuves de philosophie du baccalauréat général est complétée comme suit :

- Pour la session 2002 du baccalauréat, aucun sujet de l'examen ne pourra porter sur la partie du programme "question d'approfondissement", cette partie du programme

étant facultative pour l'année scolaire 2001-2002. (cf. note de service n° 2001-127 du 5 juillet 2001, B.O. n° 28 du 12 juillet 2001).³

- La durée de l'épreuve orale de contrôle est de "20 minutes environ" et non pas de 20 minutes comme indiqué dans la note de service n° 2001-154.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Libellé du troisième sujet du baccalauréat général

(Note de service du 30 mai 2001)

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie (division des examens et concours) ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Île-de-France ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux de philosophie ; aux chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs de philosophie

Le troisième sujet de l'épreuve de philosophie des séries générales ES, L et S, est constitué par un texte accompagné de la consigne : "Dégager l'intérêt philosophique du texte suivant en procédant à son étude ordonnée."

De façon à rendre plus explicite le sens de l'épreuve pour les candidats, cette consigne sera formulée, à partir de la session de 2002, de la façon suivante :

" Expliquer le texte suivant :

[Texte, auteur et titre]

La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question."

Il convient de veiller à ce que les élèves soient informés par leur professeur de cette nouvelle formulation, en leur expliquant bien qu'il ne s'agit pas d'un changement de la nature du troisième sujet, mais d'un éclaircissement sur la façon dont ils doivent comprendre ce troisième sujet.

³ Cette disposition est reconduite pour l'année 2003 : voir communiqué de presse du ministère de l'éducation nationale du 13 juin 2002 :

Néanmoins, compte tenu des résultats de la consultation conduite auprès des professeurs sur ce programme et des conclusions de la commission de suivi, le ministre a décidé de suspendre l'application des trois questions d'approfondissement qui ont suscité l'opposition d'un grand nombre de professeurs de philosophie.

L'information devra être faite le plus tôt possible dans l'année pour que les élèves aient le temps de s'habituer à cette consigne.

Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

**Modalités d'évaluation des travaux personnels encadrés au baccalauréat, séries ES, L
et S - session 2003**

NOR : MENE0202442N
RLR : 520-1
NOTE DE SERVICE N°2002-213
DU 15-10-2002
MEN
DESCO A3

Texte adressé aux rectrices et aux recteurs d'académie ; aux inspectrices et aux inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, aux inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs.

□ La présente note de service définit les modalités de l'épreuve de travaux personnels encadrés (TPE) au baccalauréat des séries ES, L et S, applicables à compter de l'année scolaire 2002/2003. Elle annule et remplace la note de service n° 2002-018 du 29 janvier 2002 parue au B.O. n° 6 du 7 février 2002.

Conformément aux dispositions introduites dans l'arrêté du 15 septembre 1993 relatif aux épreuves du baccalauréat général par l'arrêté du 11 octobre 2002, les travaux personnels encadrés sont pris en compte pour le baccalauréat au titre d'une épreuve facultative orale. Cette épreuve concerne les élèves candidats au baccalauréat des classes terminales des établissements publics et privés, qui ont fait part de leur intention de faire évaluer cet enseignement obligatoire au moment de leur inscription à l'examen.

Elle donne lieu à une note sur 20 points ; seuls sont retenus les points supérieurs à la moyenne de 10 sur 20, affectés d'un coefficient 2.

Objectifs et critères de l'évaluation

Les "travaux personnels encadrés" sont caractérisés par un travail, en partie collectif dans la majorité des cas, qui va de la conception d'un projet à sa réalisation concrète et à sa présentation écrite et orale.

Le dispositif d'évaluation est conçu pour tenir compte des spécificités de cet enseignement qui implique au moins deux disciplines, et se réfère à un thème.

Il porte sur les trois grandes composantes du travail personnel encadré :

- La démarche personnelle de l'élève et son investissement au cours de l'élaboration du travail personnel encadré (le carnet de bord constitue un des outils d'appréciation) ;
- la production finale ;
- la présentation orale du projet et de la production réalisée.

La fiche présentée en annexe 1 fixe les critères de référence pour chacune des composantes de l'évaluation.

Mode d'évaluation des travaux personnels encadrés

L'évaluation est individuelle ; il revient aux enseignants concernés d'évaluer la contribution individuelle de chaque candidat dans le cadre le plus souvent d'une production collective d'un groupe de 2 à 4 élèves. Les groupes excédant cette dimension seront fractionnés au moment de la présentation orale du TPE.

La notation prend en compte, pour chacun des élèves du groupe :

1 - L'évaluation du travail effectué, pour un maximum de 8 points sur 20. La note, assortie d'appréciations détaillées, est attribuée à chaque élève par les professeurs ayant encadré les travaux personnels encadrés du groupe d'élèves concerné ; elle correspond à l'évaluation de la démarche personnelle de l'élève et son investissement au cours de l'élaboration du TPE.

Ces éléments sont portés sur la fiche individuelle de notation du candidat (cf. annexe 2).

2 - Une épreuve orale, pour 12 points sur 20. La note résulte de l'évaluation, par au moins deux professeurs autres que ceux ayant encadré les travaux personnels encadrés des candidats, de la présentation du TPE et de la production réalisée. Cette évaluation prend en compte :

- la production finale proprement dite du travail personnel encadré ; la synthèse, rédigée par chaque élève (deux pages maximum), sert à individualiser l'appréciation (notation sur 6 points sur 20) ;

- une soutenance orale, d'une durée modulable selon la taille du groupe sur la base de 10 minutes par candidat (notation sur 6 points sur 20), qui se décompose en deux temps d'égale durée :

- . un premier temps au cours duquel le groupe d'élèves, (exceptionnellement le candidat), présente collectivement le travail réalisé ;

- . un temps d'entretien au cours duquel chaque élève est interrogé sur sa contribution.

Les appréciations et les propositions de note sont portées sur la fiche individuelle de notation (cf. annexe 2).

Modalités d'organisation de l'épreuve

L'épreuve est organisée sous l'autorité du recteur et se déroule dans le courant du deuxième trimestre de l'année scolaire, au sein de l'établissement, sous la responsabilité du chef d'établissement

La commission d'évaluation

Sur proposition du chef d'établissement, le recteur nomme les examinateurs, membres du jury du baccalauréat ou examinateurs adjoints (1), de l'épreuve des travaux personnels encadrés parmi les professeurs et les enseignants documentalistes de l'établissement concerné, ayant une expérience de l'encadrement des travaux personnels encadrés en classe de première ou terminale. Les examinateurs devront être choisis en nombre suffisant et relever de disciplines différentes pour assurer l'évaluation de tous les candidats de l'établissement, et permettre de couvrir l'ensemble des disciplines concernées par les travaux personnels encadrés.

Les examinateurs sont réunis au sein d'une commission d'évaluation, constituée en début d'année par le chef d'établissement en liaison avec les équipes pédagogiques. Pour les lycées qui n'ont pas un vivier d'enseignants évaluateurs suffisant, il est possible d'envisager une commission d'évaluation regroupant plusieurs établissements, notamment d'un même bassin.

La commission d'évaluation assure l'organisation et l'évaluation des travaux personnels encadrés pour l'établissement.

À cet effet, elle arrête, avec le chef d'établissement, le calendrier et les modalités concrètes d'organisation de l'épreuve. Le calendrier de l'évaluation est transmis au recteur.

La commission d'évaluation organise l'épreuve de façon, notamment, à garantir :

1 - que l'évaluation du travail personnel encadré, dans deux de ses composantes, production finale d'une part, et présentation orale d'autre part, ne soit pas effectuée par l'un ou l'autre des professeurs ayant encadré les travaux personnels encadrés des candidats ;

2 - que cette même évaluation soit effectuée par des enseignants des disciplines mises en œuvre dans les travaux personnels encadrés.

À l'issue de la présentation orale, la commission d'évaluation transmet les propositions de notes des candidats à la commission d'harmonisation et établit un procès-verbal de la tenue de l'épreuve, signé par le chef d'établissement.

Les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux veilleront au bon déroulement de l'évaluation au sein des établissements.

La commission d'harmonisation

Une commission d'harmonisation dont le niveau d'organisation - académique, départemental ou bassin - est arrêté par le recteur, se réunit à l'issue de l'épreuve orale pour harmoniser les notes au niveau académique. Cette commission est présidée par un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, nommé par le recteur, et est composée d'un membre de la commission d'évaluation de chaque établissement, désigné par chaque commission d'évaluation.

La commission d'harmonisation procède à la comparaison des notes (moyennes et répartitions des notes par série et par établissement) et à leur révision éventuelle.

Elle dispose pour chaque établissement :

- des fiches individuelles de notation ;
- et par série, du nombre d'élèves, de la moyenne et de la distribution des notes proposées, ainsi que du procès-verbal de la tenue de l'épreuve.

Elle communique ensuite les notes harmonisées au jury du baccalauréat, lequel arrête définitivement la note finale de chaque candidat.

La commission d'harmonisation est également chargée de faire un bilan du déroulement de l'épreuve dans son ressort territorial. Ce bilan, adressé au recteur, fera l'objet d'une transmission à l'administration centrale du ministère.

Cas des candidats scolaires des établissements privés hors contrat

Pour les candidats scolaires des établissements privés hors contrat, la note de TPE résulte de la seule épreuve orale. Les examinateurs disposeront pour chaque candidat d'une fiche individuelle de notation portant obligatoirement des appréciations qualitatives des professeurs ayant encadré le TPE portant sur la démarche personnelle de l'élève et son investissement au cours de l'élaboration du travail.

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

(1) Tels que définis à l'article 16 du décret n° 93-1092 du 15 septembre 1993 modifié portant règlement général du baccalauréat général.

Annexe 1

CRITÈRES DE RÉFÉRENCE ET BARÈME

1ère composante : Démarche personnelle et investissement du candidat au cours de l'élaboration du TPE (sur 8 points)

Recherche documentaire	Recherche de sources d'information et de documents en rapport avec le thème et le sujet Traitement pertinent des informations (sélection et analyse)
Démarche	Adaptation de la démarche au sujet Tenue d'un carnet de bord Planification du travail
Contenus disciplinaires	Appropriation et croisement de connaissances et de compétences
Contribution au travail collectif	Esprit d'initiative et prise de responsabilités Souci d'un travail d'équipe

2ème composante : Production finale (sur 6 points)

Production	Pertinence de la production et de la forme choisie avec le sujet traité Inventivité Soin apporté au travail Production achevée
Synthèse écrite	Cohérence de la construction (plan et enchaînements) Qualité de l'expression (clarté, richesse du vocabulaire) Restitution de l'ensemble de la démarche

3ème composante : Présentation orale du projet (sur 6 points)

Présentation argumentée	Construction de l'exposé Argumentation et justification des choix Réactivité face aux questions Richesse des connaissances mises en jeu
Expression orale	Qualité de l'expression orale (clarté, audibilité, richesse du vocabulaire) Prise de distance par rapport aux notes écrites

ANNEXE 2

Baccalauréat général série : - Session 2003

TRAVAUX PERSONNELS ENCADRES

FICHE INDIVIDUELLE DE NOTATION	
<u>Candidat</u>	<u>Établissement</u>
Nom : Prénom : Date de naissance :	Cachet de l'établissement

Thème et sujet du TPE :

.....

Disciplines concernées :

.....

1^{ère} partie : Démarche personnelle et investissement du candidat au cours de l'élaboration du TPE

Appréciations détaillées :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Points attribués : .../8

2^{ème} partie : La production finale

Appréciations :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Points attribués : .../6

3^{ème} partie : Présentation orale du projet

Appréciations :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Points attribués : .../6

Proposition de note arrêtée par les examinateurs :/20

**Date, noms et signatures des
examineurs**

**Date, noms et signatures des professeurs
ayant encadré le TPE**

Evaluation de l'ECJS

IV - ÉVALUATION

L'évaluation en classe découle de cette démarche : la pédagogie mise en oeuvre fait appel à la mobilisation de l'élève dans des activités diverses écrites et orales de recherche et d'exposition, qui doivent toutes être prises en compte. Le professeur évalue les productions des élèves sous leurs différentes formes : constitution de dossiers, contenu des interventions dans les débats, textes écrits, etc. Il peut fonder son appréciation sur les critères suivants :

- recherche et analyse de l'information ;
- qualité des productions (écrites, orales, audiovisuelles, numériques, multimédias...) ;
- aptitude à argumenter dans un débat ;
- maîtrise des connaissances.

Mention sur le livret scolaire

L'éducation civique, juridique et sociale fera l'objet de mentions et d'appréciations portées sur le livret scolaire. Une rubrique spéciale a été introduite à cet effet dans le nouveau modèle de livret scolaire (cf. arrêté du 15 janvier 2001, B.O. n° 7 du 15-2-2001).

Séries technologiques

Épreuve écrite

(note de service n°83-252 du 28 juin 1983 modifiée par la note de service n°94-179 du 14 juin 1994)

Coefficients : séries S.M.S., S.T.L., S.T.I, S.T.T. : 2.

A) Pour toutes les séries, trois sujets sont proposés au choix du candidats ; deux de ces sujets sont des sujets de dissertation ; le troisième est constitué par un texte philosophique.

B) Pour l'énoncé des sujets de dissertation, il convient de se référer aux dispositions de la circulaire n°72-455 du 23 novembre 1972, relative à l'épreuve écrite de philosophie pour les séries ES, L et S.

C) Pour le troisième sujet relatif à l'étude d'un texte philosophique, il faut que le texte soit emprunté à un auteur qui figure dans la liste du programme. Conformément aux dispositions adoptées dans les séries techniques, le texte choisi sera accompagné de questions qui en guideront l'étude.

D) Pour le choix des sujets dans les différentes séries, il convient de se référer aux programmes de philosophie actuellement en vigueur :

1° Les sujets seront différents dans la série F11 et la série F12 ;

2° Les mêmes sujets seront proposés pour les autres séries.

Libellé des sujets

Circulaire n°72-455 du 23 novembre 1972

1 - Éviter, d'une part, les rédactions qui, empruntant littéralement les formules du programme, paraissent inviter les candidats à reproduire un cours, d'autre part, les rédactions trop générales qui semblent n'avoir aucun rapport déterminé avec une ou plusieurs notions du programme.

2 - Éviter, dans le libellé du sujet, l'emploi de termes techniques ou de termes exigeant la connaissance d'une doctrine philosophique déterminée.

3 - Éviter les sujets exigeant des connaissances trop spécialisées.

4 - Ne pas abuser des sujets constitués par une citation. En tout état de cause, la citation sera courte.

5 - D'une façon générale, on préférera à tout autre le libellé du sujet en forme directe et ouverte.

Épreuve orale de contrôle en séries technologiques (sauf F11)

Toutes séries technologiques

Durée : vingt minutes ; temps de préparation : vingt minutes

Coefficient 2

Le candidat présentera à l'examineur la liste des textes étudiés, empruntés ou non à une même oeuvre, parmi celles des auteurs inscrits au programme. La liste présentée par les élèves d'un établissement sera signée par le professeur, visée par le chef

d'établissement et annexée au livret scolaire. Le candidat sera porteur d'un exemplaire de chacun des textes.

L'épreuve orale portera sur l'un des textes présentés ou, à défaut, sur un bref texte proposé par l'examineur, en liaison avec les notions du programme. L'interrogation devra permettre au candidat de faire preuve de connaissances élémentaires (vocabulaires, problèmes fondamentaux...), de tirer parti de ses qualités de réflexion et d'expression, ainsi que des lectures qu'il a pu faire au cours de l'année.

Définition des épreuves écrites et orales en série F11 « techniques de la musique et de la danse »

Arrêté du 10 août 1972

Epreuve écrite A2 - Mathématiques et sciences physiques ou philosophie

4 heures, coefficients 2.

Philosophie : Le candidat aura le choix entre deux types d'exercice :

- une dissertation sur un sujet philosophique ;
- un exercice prenant pour point de départ un texte philosophique de 20 à 30 lignes.

Il comprendra l'étude des articulations du texte, l'analyse des principaux concepts, un essai critique et personnel sur l'un des problèmes concernés par le texte.

Epreuve écrite A4 - Mathématiques et sciences physiques ou philosophie

(Le candidat est interrogé dans la discipline qu'il n'aura pas choisie pour l'épreuve A2)

Philosophie : Voir les dispositions communes à toutes les séries technologiques.

Epreuve de contrôle - Français ou mathématiques et sciences physiques ou philosophie

Philosophie : La définition de l'épreuve est identique à celle de l'épreuve A4.

La notation au baccalauréat

Note de service n° 95-113 du 9-5-1995. Cf. BO. n° 20 du 18 mai 1995.

Lors des dernières sessions du baccalauréat, divers incidents concernant la notation des épreuves ont entaché le bon déroulement de l'examen.

Ils sont souvent liés au fait que, dans certaines disciplines, les notes attribuées peuvent varier sensiblement d'un correcteur à l'autre quand par sondage une double correction est effectuée. Or, au regard des programmes et des définitions d'épreuves écrites, il est nécessaire de concilier l'homogénéité de correction avec la liberté pédagogique des professeurs et la souveraineté des jurys d'examens.

C'est pourquoi je suis conduit à vous rappeler ou à vous informer des dispositions applicables à la notation des épreuves notamment en ce qui concerne les procédures d'harmonisation qui ont fait la preuve de leur efficacité.

Il appartient à chaque correcteur, dans l'ensemble des disciplines, de participer obligatoirement aux réunions d'entente et d'harmonisation déjà prévues par la réglementation antérieure. Ces réunions font partie du processus de correction. Leur importance justifie que chacun se fasse un devoir de contribuer à leur efficacité.

La commission d'entente

Il s'agit pour la réunion d'entente de rappeler et de confirmer les exigences communément admises pour l'évaluation des copies, compte tenu de la spécificité de chaque discipline, dont l'explicitation est utile aux nouveaux correcteurs, aux candidats et à l'opinion en général, et surtout d'en ébaucher l'application par un exercice réel de notation en commun, avec la volonté pour chacun de confronter son jugement à celui des autres enseignants dans la recherche d'un point de vue qui ne soit pas celui (ou plus) celui d'un seul. Cet effort d'évaluation objective sera vain s'il n'est complété par l'adoption ou le rappel de quelques principes communs de notation, traduits également en termes concrets dans l'échelle des notes utilisée qui ne doit pas être comprise comme un barème, avec le souci de distinguer les copies, de valoriser les meilleures.

Il ne suffit pas que l'accord s'établisse entre correcteurs sur la hiérarchie qualitative des copies, il faut encore qu'ils utilisent les mêmes repères de notation.

C'est lors de cette réunion que les correcteurs peuvent être invités à être explicites dans leurs annotations en tête et en marge des copies pour faciliter tout à la fois les délibérations des jurys (après lesquelles sont arrêtées les notes définitives), et répondre aux interrogations des candidats autorisés à demander la consultation de leurs copies. Un travail important doit être accompli au cours de cette réunion, qu'il faut reprendre et renouveler chaque année (avec de nouveaux sujets). Le recteur veillera donc à la constitution des commissions d'entente et à la diffusion de leurs recommandations à l'ensemble des correcteurs concernés. Ces commissions d'entente pourront avoir une dimension départementale ou académique selon les nécessités et les contraintes d'organisation. Ces commissions seront présidées par l'inspecteur pédagogique régional de la spécialité ou, en cas d'impossibilité, par un enseignant désigné par lui.

Cette faculté d'appréciation laissée à la commission d'entente ne doit toutefois pas la conduire à substituer aux recommandations barémées un autre système de notation.

En cas de difficultés particulières il appartiendra aux académies utilisatrices de se rapprocher de l'académie pilote pour arrêter une position commune.

Par ailleurs, là où elle n'existe pas, une permanence téléphonique d'information sera mise à la disposition des correcteurs dans l'hypothèse où ces derniers connaîtraient des difficultés particulières pendant toute la durée des corrections. Elle répond individuellement aux questions des correcteurs, donne avis et conseils. Elle peut alerter, sous couvert du recteur, l'académie pilote responsable du choix du sujet, en cas de difficultés inattendues survenues en cours de correction.

Cette permanence sera assurée, dans toute la mesure du possible par un inspecteur pédagogique régional, ou à défaut, par un enseignant désigné par lui.

Harmonisation de la notation

La réunion d'harmonisation complète la réunion d'entente. Elle permet la comparaison des résultats (des moyennes et des répartitions des notes entre correcteurs et par sujet..), une nouvelle lecture de telle ou telle copie ou type de copie, la recherche des causes objectives susceptibles d'expliquer les écarts de notes importants, la révision éventuelle de certaines notes après discussion. Elle doit avoir lieu en fin de correction, mais de façon à permettre encore d'ultimes modifications.

A cet effet je demande aux recteurs de veiller personnellement au bon déroulement de ces réunions. Elles doivent se tenir à une date et à une heure qui laissent aux correcteurs le temps d'avoir pris connaissance d'un certain nombre de copies.

En outre à l'issue du premier groupe d'épreuves, les délibérations du jury doivent permettre la comparaison des résultats, à savoir des moyennes et des répartitions de notes entre correcteurs, le cas échéant par sujet. Afin de permettre ces comparaisons, les différents correcteurs sont tenus de remettre leurs grilles de notation (répartition des notes de 0 à 20 et moyenne) aux présidents de jurys. Par ailleurs, les jurys doivent disposer de toutes les informations statistiques nécessaires notamment sur la session en cours et les sessions précédentes. Le président du jury a un rôle de décision en matière de relèvement des notes des candidats ; en cas de trop grande disparité dans la notation de certaines copies, après avoir recueilli l'avis du jury, il demande si nécessaire leur révision. Le chef de centre d'examen peut également porter à la connaissance du président du jury, toutes les informations et les éléments utiles à la délibération, notamment ceux relatifs au déroulement des épreuves, aux contestations de notes.

La note

L'échelle des notes de 0 à 20 doit être utilisée dans toute sa plénitude, au delà des seuils critiques de 8, 10 et 12. Il va de soi que ces dispositions concernent l'ensemble des disciplines. Il est en effet anormal que des copies considérées comme bonnes fassent l'objet d'une notation proche de la moyenne privant ainsi les meilleurs candidats

de l'avantage légitime qu'ils peuvent escompter. En outre l'usage d'une échelle limitée autour de la moyenne minimise l'influence de la discipline dans le résultat de l'examen.

Par ailleurs chaque note devant être exprimée en points entiers, lorsque plusieurs correcteurs participent à la notation d'une même épreuve, c'est la seule note finale qui peut être, en tant que de besoin, arrondie au point supérieur.

Je rappelle enfin que le résultat de l'examen ne doit pas apparaître au candidat comme une décision dont la motivation lui échapperait: c'est pourquoi les notes doivent impérativement être justifiées par des appréciations claires et précises, autant sur les copies d'écrit que sur les bordereaux d'interrogations orales.

Vous veillerez à systématiser les commissions d'entente pour les disciplines où les examinateurs doivent arrêter d'un commun accord les critères de notation et à généraliser, si possible dès la session 1995, les réunions d'harmonisation.

Textes sur le statut des professeurs

Maxima de services hebdomadaires du personnel enseignant des établissements d'enseignements du second degré

(décret n° 50-581 du 25 mai 1950)

CHAPITRE PREMIER

Dispositions générales

Article premier (modifié par le décret n° 76-946 du 15 octobre 1976). - Les membres du personnel enseignant dans les établissements du second degré sont tenus de fournir, sans rémunération supplémentaire, dans l'ensemble de l'année scolaire, les maxima de service hebdomadaire suivants :

A) Enseignements littéraires et scientifiques du second degré

Agrégés : 15 heures

Certifiés : 18 heures

(...)

Art. 2. - Toutes réductions des maxima de service, autres que celles prévues par le présent décret, sont interdites.

Art. 3. 1° Les fonctionnaires qui ne peuvent assurer leur maxima de service dans l'établissement auquel ils ont été nommés peuvent être appelés à la compléter dans un autre établissement public de la même ville.

Ils doivent le nombre d'heures prévu aux articles premier et 4 du présent décret, quel que soit l'établissement où ils enseignent; les heures supplémentaires qui pourraient être effectuées leur sont payées au tarif le plus avantageux.

Le maximum de service des fonctionnaires qui sont appelés pour assurer leur service complet à enseigner dans trois établissements différents est diminué d'une heure;

2° Les professeurs qui n'ont pas leur maximum de service dans l'enseignement de leur spécialité et qui ne peuvent pas le compléter dans un autre établissement d'enseignement public de la même ville peuvent être tenus, si les besoins du service l'exigent, à participer à un enseignement différent.

Toutefois, les heures disponibles doivent, autant qu'il est possible, être utilisées de la manière la plus conforme à leurs compétences et à leurs goûts;

(Modifié par Décret 99-880 1999-10-13 art. 1 [JORF 16 octobre 1999](#) en vigueur le 1er septembre 1999) 3° Dans l'intérêt du service, tout professeur peut être tenu, sauf empêchement pour raison de santé, de faire, en sus de son maximum de service, une heure supplémentaire donnant droit à rétribution spéciale au taux réglementaire ;

4° La participation des professeurs aux activités dirigées donne lieu à rétribution spéciale et n'entre pas en compte dans le service normal d'enseignement fixé au présent décret ; il en est de même de l'activité supplémentaire tenant aux fonctions de professeur principal ;

5° Les suppléances d'enseignement assurées par les administrateurs ne donnent lieu, en principe, à aucune rétribution.

CHAPITRE II

Dispositions particulières à certaines catégories de personnels ou à certaines disciplines

Art. 4 (remplacé par le décret n, 64-872 du 20 août 1964). - Les maxima de services hebdomadaires prévus dans les rubriques A et B de l'article premier du présent décret sont majorés d'une heure pour les professeurs et chargés d'enseignement qui enseignent dans une classe dont l'effectif est inférieur à vingt élèves. Ils sont diminués :

D'une heure pour les professeurs et chargés d'enseignement qui enseignent dans une classe dont l'effectif est compris entre trente-six et quarante élèves ;

De deux heures pour les professeurs et chargés d'enseignement qui enseignent dans une classe dont l'effectif est supérieur à quarante élèves ;

Pour déterminer le maximum de services applicables, l'effectif à considérer est celui des élèves présents au 15 novembre de l'année scolaire en cours ;

Lorsque l'enseignement est donné dans plusieurs classes, divisions ou sections, la majoration de service ci-dessus est appliquée aux professeurs et chargés d'enseignement qui donnent plus de huit heures d'enseignement dans les classes, divisions ou sections de moins de vingt élèves ;

Les réductions de service ci-dessus prévues leur sont appliquées lorsqu'ils donnent au moins huit heures d'enseignement dans les classes, divisions ou sections y ouvrant droit ;

Toutefois, le nombre d'heures d'enseignement donnant droit à la réduction est de six heures seulement si ces heures sont données dans les classes et pour les disciplines indiquées aux articles 6 et 7 ci-dessous ;

Le cas échéant, la majoration et les réductions de service se compensent. Les réductions de service ne sont pas cumulables.

Art. 5. - Les maxima de services prévus à l'article premier sont diminués d'une heure pour les professeurs de première chaire.

Sont professeurs de première chaire

Les professeurs de philosophie ;

Les professeurs de mathématiques enseignant dans les classes de Mathématiques ;

Les professeurs de lettres ayant reçu, par arrêté ministériel, le titre de professeur de Première et enseignant dans cette classe ;

Les professeurs de mathématiques, sciences physiques et naturelles, histoire et géographie, lettres et langues vivantes qui donnent au moins six heures d'enseignement dans les classes préparatoires aux grandes écoles figurant sur une liste arrêtée par décision ministérielle, ou à l'enseignement supérieur, dans les classes de Philosophie, de Sciences expérimentales, de Mathématiques ou dans la classe de Première ; pour le calcul de ces six heures, les heures données à deux divisions d'une même classe ou section ne comptent qu'une fois.

(...)

Art. 7. - 1° Le maximum de service des professeurs de philosophie, lettres, histoire et géographie ou langues vivantes qui donnent tout leur enseignement dans la classe de Première supérieure, dans celle de Lettres supérieures, dans les classes préparatoires aux Écoles normales supérieures (section des lettres), à l'École nationale de la France d'outre-mer, à l'École nationale des chartes, est fixé ainsi qu'il suit :

Classes ayant un effectif :	de plus de 35 élèves	de 20 à 35 élèves	De moins de 20 élèves
Classes de Première supérieure	8 heures	9 heures	10 heures
Classes de Lettres supérieures et classes préparatoires aux Écoles normales supérieures (section des lettres), à l'École nationale de la France d'outre-mer, à l'École nationale des chartes	9 heures	10 heures	11 heures

Les professeurs de philosophie, lettres, histoire et géographie ou langues vivantes dont le service est partagé entre la classe de Première supérieure et celle de Lettres supérieures ont le même maximum de service que s'ils donnaient tout leur enseignement en Première supérieure.

2° Le maximum de service des professeurs qui n'assurent dans la classe de Première supérieure ou dans celle de Lettres supérieures qu'une partie de leur service est fixé conformément aux articles premier et 4 du présent décret. Toutefois, chaque heure d'enseignement faite soit en Première supérieure, soit en Lettres supérieures est comptée pour une heure et demie, sous réserve :

Que dans le décompte des heures faites dans lesdites classes, les heures consacrées au même enseignement dans deux divisions ou sections d'une même classe ne soient comptées qu'une fois ;

Que le maximum (le service effectif du professeur) ne devienne pas, de ce fait, inférieur à celui prévu au 1°, ci-dessus pour un professeur donnant tout son enseignement dans lesdites classes.

La même règle est applicable aux professeurs de philosophie, lettres, histoire et géographie ou langues vivantes qui enseignent dans les classes visées à l'article ci-dessus, sous réserve que le maximum de service de ces professeurs ne soit en aucun cas inférieur à celui figurant au tableau qui suit :

Classes ayant un effectif :	de plus de 35 élèves	de 20 à 35 élèves	De moins de 20 élèves
Classes de Mathématiques spéciales et classes préparatoires à l'École normale supérieure	10 heures	11 heures	12 heures
Classes de Mathématiques supérieures et classes préparatoires aux grandes écoles non désignées ci-dessus	11 heures	12 heures	13 heures

Enseignement de la philosophie - réduction de service de première chaire

(Note de la DPE du 25 juin 1996 PH/IN - n°0579)

1. Condition générale d'application

Les professeurs de philosophie ont la qualité de professeurs de première chaire conformément à l'article 5 du décret n°50-581 du 25 mai 1950. La condition de dispenser au moins six heures dans les classes du cycle terminal des lycées et dans les classes préparatoires aux grandes écoles ne leur est pas opposable.

Pour l'élaboration de cette disposition, le pouvoir réglementaire s'est bien entendu fondé sur des critères objectifs, liés aux conditions de délivrance de ces enseignements.

En effet, en 1950, la philosophie présentait déjà la particularité de n'être dispensée que dans les classes terminales "philosophie", "sciences expérimentales" et "mathématiques", et dans des classes préparatoires aux grandes écoles littéraires. Le professeur de philosophie exerçant dans des classes terminales ou partageant son service entre celles-ci et les classes préparatoires intervenait d'ores et déjà pour la totalité de son service pour les classes prises en compte pour la première chaire. De surcroît, la distinction suffisante des horaires, des programmes et des coefficients relatifs à l'examen ou au concours rendait peu vraisemblable l'attribution d'un service dans des sections parallèles au sens de la circulaire du 1er décembre 1950. Il avait donc pu être aisément admis qu'il n'était nul besoin de déterminer un seuil d'au moins six heures d'enseignement dans ces classes pour l'obtention de la réduction de service.

Cette particularité dans l'enseignement de la discipline reste d'actualité puisque la philosophie n'est dispensée, pour les lycées d'enseignement général, que dans les classes terminales des séries L, ES et S, dans les classes préparatoires littéraires, et dans une moindre proportion de l'horaire/élève, dans les autres classes préparatoires.

2. Cas des professeurs des classes préparatoires

On entend par professeurs des classes préparatoires les professeurs qui effectuent la totalité de leur maximum de service hebdomadaire dans ces classes (circulaire du 17 novembre 1950).

En ce cas, le maximum de service des professeurs de philosophie est fixé par l'article 7 du décret n°50-581 du 25 mai 1950, et tient déjà compte du niveau des classes. Ces professeurs ne peuvent de surcroît bénéficier de la réduction de première chaire ; le 1er alinéa de l'article 5 dudit décret est sans ambiguïté sur ce point.

Le fait qu'un professeur de classes préparatoires effectue exceptionnellement, au-delà de son service normal dans ces classes, des heures supplémentaires dans les classes secondaires est sans incidence.

3. Cas des professeurs exerçant à temps partiel

En l'absence de dispositions réglementaires contraires, les professeurs exerçant à temps partiel sur la base de l'ordonnance n°82-296 du 31 mars 1982 relative au temps partiel ou de l'ordonnance n°82-297 du 31 mars 1982 relative à la cessation progressive

d'activité peuvent se prévaloir des dispositions de l'article 5 du décret n°50-581 du 25 mai 1950.

4. Cas particulier d'un maître de l'enseignement privé sous contrat assurant un service hebdomadaire de deux heures en philosophie

Il serait souhaitable que ce cas de figure puisse être évoqué auprès du directeur général des finances et du contrôle de gestion (sous-direction de l'enseignement privé, bureau des personnels enseignants).

Un descriptif de l'ensemble du service confié à l'intéressé sera vraisemblablement nécessaire.

J'estime pour ma part qu'un service de deux heures hebdomadaires en philosophie, donc inférieur à au moins un demi-service d'enseignement, ne peut à lui seul suffire à ouvrir droit au bénéfice de la réduction de première chaire. Une telle situation serait contraire à l'esprit même du décret du 25 mai 1950. Le Directeur des Personnels Enseignants des Lycées et Collèges

G. Septours.

Dispositions en faveur des enseignants poursuivant une recherche universitaire

(Note de service n°85-295 du 22 août 1985 -
cf. BO n°30 du 5 septembre 1985)

Texte adressé aux recteurs.

Il arrive souvent que des enseignants en service dans des établissements scolaires entreprennent ou poursuivent un travail de recherche universitaire, en vue

de l'obtention d'un doctorat.

La plupart du temps, ce travail permet à l'enseignant d'accroître ses connaissances et sa maîtrise dans la discipline qu'il enseigne grâce, en particulier, au contact qu'il lui est possible de maintenir avec la science vivante.

A cet égard, la recherche universitaire doit être considérée comme un des moyens importants de la formation des maîtres. Les enseignants engagés dans ces activités participent eux-mêmes à leur propre formation. Il convient de les encourager.

A cet effet, il vous est demandé de veiller à ce que soient prises dans les établissements toutes dispositions susceptibles d'aider les enseignants à mener à bien leur recherche.

Principalement, vous vous assurerez que les chefs d'établissement aménagent les emplois du temps des enseignants inscrits en thèse de doctorat. Ceux-ci doivent en effet pouvoir participer à des séminaires, disposer de plages de temps assez large pour avancer la rédaction de leur mémoire, etc. Les chefs d'établissement chercheront donc à leur accorder des aménagements horaires propres à favoriser ces activités : regroupement des heures de service, journées ou demi-journées libres, etc.

Je ne méconnaissais pas les contraintes qui pèsent sur les chefs d'établissement lorsqu'ils doivent élaborer les emplois du temps. En revanche, les difficultés réelles d'application de ces instructions ne doivent pas être un motif pour ne pas s'attarder à rechercher de manière active les solutions possibles.

Pour sa part, l'enseignant sera tenu de présenter une attestation de son directeur de recherche certifiant qu'il a effectivement engagé le travail pour lequel il demande à bénéficier d'un emploi du temps aménagé.

Le renouvellement de ces dispositions d'une année sur l'autre sera en tout état de cause lié à l'appréciation des résultats acquis.

Vous veillerez personnellement à l'application de ces mesures.

Dispense de surveillances pour les corrections des épreuves écrites

BO n° 3 du 17 janvier 2002-09-02

Je vous demande de veiller à ce que les enseignants chargés des corrections des épreuves de philosophie soient dispensés de toute surveillance d'autres épreuves écrites.

Fonctions de remplacement

Décret n° 99-823 du 17 septembre 1999

(J.O. N° 219 du 21 Septembre 1999 page 14104)

Le Premier ministre, (...) décrète :

Art. 1er. - Des personnels enseignants du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation, titulaires et stagiaires, peuvent être chargés, dans le cadre de l'académie et conformément à leur qualification, d'assurer le remplacement des agents momentanément absents ou d'occuper un poste provisoirement vacant.

Art. 2. - Pour l'application du présent décret, le recteur détermine au sein de l'académie, par arrêté pris après avis du comité technique paritaire académique, les différentes zones dans lesquelles les personnels mentionnés à l'article 1er ci-dessus exercent leurs fonctions.

Art. 3. - L'arrêté d'affectation dans l'une des zones prévues à l'article 2 ci-dessus des personnels mentionnés à l'article 1er indique l'établissement public local d'enseignement ou le service de rattachement de ces agents pour leur gestion. Le

territoire de la commune où est implanté cet établissement ou ce service est la résidence administrative des intéressés.

Le recteur procède aux affectations dans les établissements ou les services d'exercice des fonctions de remplacement par arrêté qui précise également l'objet et la durée du remplacement à assurer.

Ces établissements ou services peuvent être situés, lorsque l'organisation du service l'exige, dans une zone limitrophe de celle mentionnée à l'alinéa 1er ci-dessus.

Les instances paritaires compétentes sont consultées sur les modalités d'application des dispositions du présent article.

Art. 4. - Les personnels mentionnés à l'article 1er assurent le service effectif des personnels qu'ils remplacent.

Les personnels enseignants, à l'exception de ceux régis par le décret du 10 janvier 1980 susvisé, perçoivent une indemnité horaire calculée dans les conditions prévues par le décret du 6 octobre 1950 susvisé pour chaque heure excédant les obligations de service hebdomadaire auxquelles ils sont tenus en application des dispositions statutaires applicables à leur corps.

Art. 5. - Entre deux remplacements, les personnels enseignants peuvent être chargés, dans la limite de leur obligation de service statutaire et conformément à leur qualification, d'assurer des activités de nature pédagogique dans leur établissement ou service de rattachement.

Pour l'application des dispositions du présent article, chaque heure consacrée aux activités mentionnées ci-dessus est décomptée comme une heure de service accomplie conformément aux dispositions réglementaires relatives aux maxima de service incombant au corps dont relève le fonctionnaire concerné.

Art. 6. - Les dispositions du présent décret sont applicables aux affectations prenant effet à compter du 1er septembre 1999.

A cette même date, le décret n° 85-1059 du 30 septembre 1985 modifié relatif à l'exercice des fonctions de remplacement dans les établissements d'enseignement du second degré est abrogé.

Exercice des fonctions de remplacement dans les établissements d'enseignement du second degré

NOTE DE SERVICE N°99-152 DU 7-10-1999
(B.O. N°36 du 14 octobre 1999)

Texte adressé aux recteurs d'académie Les nouvelles conditions d'emploi des personnels chargés d'assurer des fonctions de remplacement définies par le décret n° 99-823 du 17 septembre 1999 abrogeant le décret n° 85-1059 du 30 septembre 1985 visent, d'une part, à créer les conditions d'une meilleure efficacité du remplacement,

d'autre part, à harmoniser les conditions d'exercice des personnels assurant les fonctions de remplacement.

La présente note de service a pour objet d'explicitier les dispositions principales du nouveau décret.

La distinction titulaire académique/ titulaire remplaçant qui prévalait jusqu'à présent n'apparaît plus dans le nouveau texte. L'ensemble des remplaçants sera désormais affecté dans des zones de remplacement où ils répondront à l'ensemble des besoins de remplacement. Trois dispositions sont nouvelles :

1 - L'affectation dans une zone de remplacement

Les personnels remplaçants sont tous affectés dans une zone de remplacement. Cette décision d'affectation, prise par le recteur, indiquera l'établissement public d'enseignement ou le service situé dans la zone de remplacement auquel le fonctionnaire est rattaché pour sa gestion. Il conviendra d'éviter le rattachement de tous les remplaçants d'une même zone à un seul et même établissement ou service afin de disposer d'une répartition équilibrée des remplaçants, en fonction de leur discipline, sur l'ensemble de la zone. Le rattachement à des établissements situés en zone difficile (réseau d'éducation prioritaire - REP, zone d'éducation prioritaire - ZEP, établissements sensibles) présente l'intérêt de renforcer dans ces établissements le nombre d'enseignants disponibles.

Les zones de remplacement sont déterminées par le recteur après avis du comité technique paritaire académique. Elles sont définies en tenant compte des contraintes pédagogiques, des spécificités des disciplines, du réseau d'établissements, des difficultés liées à la géographie et des infrastructures routières ou ferroviaires existantes afin que les remplaçants puissent se déplacer au sein de la zone dans un délai raisonnable.

Le "chevauchement" de certaines zones peut être envisagé en veillant à les situer, selon les disciplines, à un niveau infra-départemental.

En cours d'année scolaire, les intéressés peuvent être amenés à intervenir au sein d'une zone de remplacement limitrophe à leur zone d'affectation.

Vous veillerez à ce que ces interventions s'exercent dans un rayon géographique compatible avec l'établissement de rattachement. En tout état de cause, ces interventions devront, dans toute la mesure du possible, tenir compte des contraintes personnelles des professeurs concernés. Vous rechercherez l'accord des intéressés pour les affectations de cette nature.

Le comité technique paritaire académique est consulté sur les modalités d'organisation du remplacement.

S'agissant des affectations successives des personnels dans les établissements ou services d'exercice des fonctions, si les besoins du service imposent de pourvoir sans délai au remplacement, la décision d'affectation est alors prise sous réserve de l'examen ultérieur par les instances paritaires compétentes.

2 - La définition du service

Les personnels exerçant des fonctions de remplacement assurent le service effectif des personnels qu'ils remplacent, c'est-à-dire le service inscrit à l'emploi du temps de l'agent remplacé. Ils restent néanmoins soumis aux obligations de service de leur corps.

Un professeur amené à effectuer un service hebdomadaire supérieur à son service statutaire se verra appliquer les dispositions du décret n° 50-1253 du 6 octobre 1950 relatives aux heures supplémentaires-année lorsque le remplacement est effectué pour la durée de l'année scolaire, et celles relatives aux heures supplémentaires effectives, dans les autres cas.

Pour le calcul du nombre d'heures supplémentaires dû, il sera tenu compte des éventuelles majorations et allègements de service prévus par les dispositions statutaires applicables aux professeurs chargés du remplacement (première chaire...).

Lorsque le maximum de service du professeur chargé du remplacement est supérieur au service d'enseignement du professeur qu'il remplace, le professeur remplaçant se verra confier un complément de service d'enseignement ou à défaut, les activités de nature pédagogique définies au §3 de la présente note, à due concurrence de son obligation de service statutaire. Ces activités s'effectueront dans l'établissement ou le service d'exercice des fonctions de remplacement.

Il conviendra d'accorder aux personnels exerçant les fonctions de remplacement un temps de préparation préalable à l'exercice de leur mission.

3 - L'exercice d'activités de nature pédagogique entre deux remplacements

Lorsqu'aucune suppléance n'est à assurer dans l'établissement ou le service de rattachement, il revient au chef d'établissement de définir le service des intéressés et de leur confier des activités de nature pédagogique, conformément à leur qualification (soutien, études dirigées, méthodologie, aide à des élèves en difficulté...) pour remplir leurs obligations hebdomadaires de service.

Les personnels de documentation, d'éducation et d'orientation trouveront dans leur établissement ou service de rattachement à assurer leur fonction entre deux suppléances.

Les heures effectuées au titre de ces activités sont décomptées comme des heures d'enseignement.

Le recours aux personnels stagiaires s'inscrit davantage dans le sens d'une pratique déjà ancienne qu'il ne représente une véritable innovation, puisque certains stagiaires détenteurs d'une expérience d'enseignement (enseignants déjà titulaires d'un autre corps, anciens maîtres auxiliaires et contractuels, professeurs justifiant d'un titre ou diplôme les qualifiant pour enseigner, délivré dans un État membre de la communauté européenne ou dans un autre État partie à l'accord sur l'Espace économique européen...) effectuent d'ores et déjà leur stage en situation dans des fonctions de remplacement. Il est toutefois entendu que les personnels dont l'expérience antérieure est très éloignée de celle qu'ils doivent acquérir dans le corps où ils sont nommés en qualité de stagiaires doivent,

même s'ils ont été précédemment affectés dans des fonctions de remplacement, se voir confier une affectation à l'année, afin de pouvoir conforter leur formation pédagogique.

En tout état de cause, le recours à des stagiaires IUFM est exclu. Vous voudrez bien me tenir informé de toute difficulté que vous rencontrerez dans l'application du présent dispositif.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et par délégation,

Le directeur des personnels enseignants
Pierre-Yves DUWOYE.

Activités pédagogiques des professeurs de philosophie nommés en zone de remplacement

Recommandations de l'Inspection Générale

Le texte de référence est le décret N° 99-824 du 17 septembre 1999.

L'article 5 précise : "Entre deux remplacements, les personnels enseignants peuvent être chargés, dans la limite de leur obligation de service statutaire et conformément à leur qualification, d'assurer des activités de nature pédagogique dans leur établissement ou service de rattachement". Ce texte souligne donc bien que le professeur de philosophie nommé en zone de remplacement est un professeur de philosophie à part entière. Il importe en conséquence d'insérer ces activités en respectant les principes suivants :

- le professeur de philosophie qui a la charge d'une classe terminale est seul responsable de son enseignement. Cette responsabilité ne se délègue ni ne se divise;
- le professeur chargé d'activités complémentaires doit prendre le plus grand soin d'assurer leur compatibilité avec l'enseignement dispensé par son collègue.

C'est pourquoi il semble nécessaire de mettre en oeuvre les trois dispositions suivantes :

1. Aucune tâche ne doit être confiée à un titulaire remplaçant auprès des élèves d'un autre professeur sans l'accord exprès de celui-ci. C'est à ce dernier qu'il appartient d'en régler les dispositions.

2. Le conseil d'enseignement doit s'assurer que les tâches confiées aux titulaires remplaçants le sont au bénéfice de l'enseignement de la philosophie, conformément à leur professeur, et selon les normes constantes de la discipline.

3. Afin que les compétences disponibles soient mises en oeuvre pour le meilleur bénéfice de l'établissement et de la discipline, il est souhaitable que le proviseur, chaque fois qu'il est possible, sollicite les conseils de l'inspection de philosophie et lui fasse parvenir la description des tâches qu'il confie aux titulaires remplaçants. Ces activités peuvent prendre les formes suivantes :

- Soutien personnalisé.
- Permanence philosophique au CDI (guider les lectures, usage des C).

- Ateliers d'écriture philosophique
- Préparation spécifique à l'oral du baccalauréat.
- Intervention ponctuelle dans des cours d'autres disciplines et dans des classes d'autre niveau.

Ch. MENASSEYRE

Services incomplets et fractionnés

Rétribution et utilisation des heures d'interrogation pour compléter un service (RLR 213-4)

Les heures d'interrogation sont rétribuées selon principe de l'heure effective, taux réduit de 25 %.

Comme celui des heures supplémentaires effectuées par les professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles, leur taux est indépendant du grade de celui qui les effectue.

Toutefois, les heures d'interrogation effectuées ne peuvent être rétribuées que si le service hebdomadaire normal du fonctionnaire est par ailleurs au moins égal au maximum de service dû. Elles servent d'abord à compléter ce maximum, une heure d'interrogation comptant, en complément de service pour une heure d'enseignement.

Exercices dans plusieurs établissements : services fractionnés

Indemnités de déplacement

Instruction du 19 décembre 1952

Agents dont le service est fractionné entre deux localités différentes.

TITRE IV : Indemnités représentatives de frais.

CHAPITRE PREMIER

Indemnité représentative de frais accordée aux agents
dont le service complet est fractionné
entre plusieurs établissements
situés dans des localités différentes

A) CONDITIONS D'OUVERTURE DU DROIT A INDEMNITÉ Il est attribué une indemnité représentative de frais supplémentaires de transport aux agents relevant de la Direction de l'enseignement technique dont le service hebdomadaire complet est fractionné entre plusieurs établissements situés dans des localités différentes, sauf dans le cas précis où il s'agit de deux localités limitrophes ou de deux localités du département de la Seine. B) DÉTERMINATION DES DROITS Le montant de l'indemnité représentative de frais supplémentaires est égal à la différence entre :

- Le montant des frais de transport qu'expose réellement l'agent pour se rendre, à partir de sa résidence normale, dans les différents établissements où il effectue son service réglementaire ;

- Et le montant des frais de transport qu'il exposerait s'il assurait ce service entièrement dans l'établissement qui lui sert sa rémunération principale.

Ces frais sont décomptés dans la limite du taux figurant au tarif des compagnies de chemins de fer ou de voitures publiques dans la classe afférente au groupe de l'agent. Mais, en ce qui concerne les agents qui se tiennent à la disposition de l'Administration pour assurer les intérim des emplois vacants et les suppléances des agents en congé (exemple : maîtres auxiliaires), ces frais sont dans tous les cas décomptés sur la base des tarifs applicables à la dernière classe, quel que soit le montant de la rémunération de l'intéressé.

En outre, il pourra être alloué une indemnité pour frais de séjour, après autorisation ministérielle spéciale à l'agent placé dans la situation définie plus haut lorsqu'il est mis dans l'obligation de s'absenter de sa résidence normale pendant plus de dix-huit heures. C) FORMALITÉS A REMPLIR PAR L'AGENT a) Pour obtenir l'attribution de l'indemnité pour frais de transport, l'agent présente un état de frais établi conformément au modèle H annexé, en double exemplaire, appuyé d'une note descriptive des frais permettant de déterminer le montant de la dépense supplémentaire. b) Pour obtenir l'attribution de l'indemnité pour frais de séjour, l'agent présente une demande motivée qui est transmise à la Direction de l'enseignement technique (2^e bureau). D) VÉRIFICATION DES DROITS, LIQUIDATION, MANDATEMENT, PAYEMENT Ces formalités sont effectuées comme en matière d'attribution d'indemnités de changement de résidence.

Décharge de service

Circulaire n° 78?110 du 14 mars 1978
(Personnels enseignants de lycées : bureau DPE 2)

Texte adressé aux recteurs.

Situation des personnels appelés à enseigner dans deux ou plusieurs établissements.

Mon attention a été appelée à diverses reprises sur les difficultés que rencontreraient certains personnels enseignants au moment de faire procéder aux remboursements de leurs frais de déplacement quand ils assurent un complément de service dans un autre établissement que celui où ils ont été affectés par décision ministérielle ou rectorale ou dans une annexe de l'établissement principal située dans une commune non limitrophe. Afin que la liquidation des éventuels frais de déplacement, prévue par la réglementation en vigueur, notamment le décret no 66?619 du 10 août 1966, puisse s'opérer sans difficultés, je vous rappelle que, dans tous les cas, doivent figurer, sur les arrêtés que vous êtes amenés à prendre, le nom de l'établissement dans lequel l'intéressé a reçu son affectation principale ainsi que le nom du ou des établissements où doit être assuré le complément de service. S'agissant des personnels enseignants qui relèvent pour leurs obligations de service des décrets du 25 mai 1950, il est précisé que les professeurs appelés à enseigner dans deux établissements situés dans des localités différentes peuvent bénéficier en outre, s'il s'agit de deux localités non limitrophes, d'une réduction de service d'une heure dans les conditions prévues par la circulaire du 26 mai 1975. Je vous prie de bien vouloir veiller à une stricte application des dispositions précitées. (B.O. no 23 du 8 juin 1978.)

Surveillance des élèves

(Extrait de la circulaire n°96-248 du 25 octobre 96 -
cf. B.O. n°39 du 31 octobre 96)

L'institution scolaire assume la responsabilité des élèves qui lui sont confiés. Elle doit veiller à ce que ces derniers ne soient pas exposés à subir des dommages, et n'en causent pas à autrui, qu'il s'agisse d'autres usagers ou de tiers au service.

Cette responsabilité est susceptible d'être engagée tant que l'élève doit être regardé comme placé sous la garde de l'établissement. L'obligation de surveillance qui en résulte ne se limite donc pas nécessairement à l'enceinte scolaire. Elle vaut pour l'ensemble des activités prises en charge par l'établissement, qu'elles soient obligatoires ou facultatives, et en quelque lieu qu'elles se déroulent.

Si elle est générale dans son principe, elle peut être plus ou moins contraignante selon les cas et varier notamment en fonction de l'âge des élèves, selon qu'ils sont en collège ou en lycée. L'établissement scolaire, de par sa mission de formation et d'éducation, contribue à l'apprentissage de la responsabilité par les élèves. Les modalités de surveillance des élèves doivent tendre à la mise en place de conditions de vie collective satisfaisantes. Elles participent au projet global de formation de l'établissement.

Il importe que les modalités de la surveillance se traduisent sous la forme de règles simples et précises, dont la justification puisse être facilement perçue par les intéressés, et qui prennent en compte l'objectif que les élèves assurent eux-mêmes, progressivement, la prise en charge de certaines de leurs activités, ainsi qu'il est prévu à l'article 3 du décret du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux

d'enseignement. Ces règles seront retracées de manière claire et exhaustive par le règlement intérieur de l'établissement. Il est souhaitable que les responsables légaux de l'élève, ou l'élève lui-même s'il est majeur, attestent par leur signature en avoir pris connaissance, sans que cette formation puisse être considérée comme obligatoire. La responsabilité des mesures générales d'aménagement de l'établissement et d'organisation de la vie scolaire incombe au chef d'établissement et au conseil d'administration. En tant qu'elle concerne l'organisation, au sens de l'article 16 du décret du 30 août 1985, et trouve sa place dans le règlement intérieur, elle entre dans le cadre de l'autonomie reconnue aux EPLE et relève de la compétence du conseil d'administration.

Le chef d'établissement en est également responsable, au titre des pouvoirs qui lui sont reconnus pour assurer le bon ordre, la sécurité des biens et des personnes et l'application du règlement intérieur, ainsi que pour organiser le service des personnels.

Les conseils principaux d'éducation (CPE) ont un rôle éminent à jouer dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire. Ils sont chargés d'organiser le service des personnels de surveillance, et il convient qu'ils soient étroitement associés à l'élaboration des dispositions qui régissent la vie scolaire.

Il faut enfin rappeler que l'organisation de la surveillance est nécessairement liée aux conditions d'aménagement matériel des locaux et implique, à cet égard, la collectivité de rattachement.

Quant à la mise en œuvre des règles retenues, elle requiert la vigilance de l'ensemble des personnels, et tout particulièrement celle des enseignants.

La présente circulaire définit les orientations qui guideront les autorités de l'établissement lors de l'élaboration des règles de surveillance. Les recommandations qui y sont contenues s'attachent particulièrement à conjuguer l'impératif de surveillance des élèves et la nécessité d'apprentissage progressif de la responsabilité et de l'autonomie, ce qui conduit à traiter distinctement des collèges et des lycées. Elles prennent en compte les leçons de la jurisprudence, mais ne sauraient présumer de l'appréciation qui pourra être portée par les tribunaux, à l'occasion de tel litige particulier, sur l'adéquation des mesures finalement retenues.

Ce texte abroge et remplace les circulaires du 28 août 1903, du 12 février 1906, du 1er août 1906, du 9 février 1955, n° I-68-527 du 31 décembre 1968, n° IV-69-229 du 12 mai 1969, n° 70-210 du 28 avril 1970, n° 76-002 du 2 janvier 1976, n° 76-288 du 8 septembre 1976 et n° 78-027 du 11 janvier 1978.

B - La surveillance des élèves dans les lycées

Si l'obligation générale de surveillance s'applique également dans les lycées, elle prend en compte l'âge et la maturité des élèves, ainsi que la nécessité d'éducation à la responsabilité et à l'autonomie.

Le règlement intérieur définit les conditions de la surveillance des élèves, de leurs déplacements et sorties hors de l'établissement. Il précise, le cas échéant, les modalités de mise en œuvre de l'autodiscipline durant les temps libres inscrits à l'emploi du temps.

Les élèves majeurs sont soumis au règlement intérieur comme les autres élèves.

Le règlement intérieur peut prévoir les sorties libres entre les cours sous la condition d'une autorisation écrite de leurs parents pour les élèves mineurs.

Il est conseillé d'associer le régime de sortie libre à un développement des activités éducatives de l'établissement, propre à y retenir le maximum d'élèves sur la base du volontariat.

I- Le contrôle des absences

Les modalités de contrôle des absences sont les mêmes que celles des collègues.

L'élève majeur peut justifier lui-même de ses absences, mais toute perturbation dans la scolarité (absences répétées, abandon d'études) doit être signalée aux parents ou aux responsables légaux, si l'élève majeur est à leur charge (cf. circulaire n°74-325 du 13 septembre 1974).

II- Les déplacements

Les recommandations relatives aux déplacements des élèves concernent les lycéens de la classe de seconde à la terminale.

1– Le règlement intérieur peut prévoir que les élèves accompliront seuls les déplacements de courte distance entre l'établissement et le lieu d'une activité scolaire, même si ceux-ci ont lieu au cours du temps scolaire. Ces déplacements pourront être effectués selon le mode habituel de transport des élèves.

A l'occasion de tels déplacements, il convient d'aviser les élèves qu'ils doivent se rendre directement à destination, et que même s'ils se déplacent en groupe, chaque élève est responsable de son propre comportement. Ces déplacements, même s'ils sont effectués de fait collectivement, ne sont donc pas soumis à la surveillance de l'établissement.

2 – Les sorties d'élèves hors de l'établissement, pendant le temps scolaire, individuellement ou par petits groupes, pour les besoins d'une activité liée à l'enseignement, telles qu'enquêtes, recherches personnelles, doivent être approuvées par le chef d'établissement. Celui-ci doit veiller à ce que soient prises toutes les dispositions nécessaires pour assurer la sécurité des élèves, notamment du point de vue de l'organisation matérielle. A cet effet, il agréé le plan de sortie qui prévoit notamment les moyens de déplacement, les horaires et les itinéraires.

La liste nominative des élèves composant le groupe doit être établie avec les adresses et les numéros téléphoniques des responsables légaux ou correspondants. Cette liste est confiée à l'un des membres du groupe, désigné comme responsable. Le responsable connaît, en outre, le numéro téléphonique de l'établissement et celui de l'hôpital de rattachement. Il reçoit des instructions écrites à suivre en cas d'accident ; ces instructions peuvent avoir un caractère permanent indépendamment de la nature de la sortie. Dans certains cas, des instructions particulières doivent être élaborées.

Dans le respect des principes définis ci-dessus, chaque règlement intérieur précise de façon explicite les modalités d'organisation de la surveillance des élèves, les autorisations qui peuvent leur être données, les sanctions éventuelles. C'est un acte important qui à la fois traduit un projet d'éducation et met en place les conditions d'un fonctionnement équilibré de l'établissement, permettant de prévenir les risques et d'assurer la sérénité de la vie scolaire.

Il convient en outre de souligner que la mise en œuvre des règles retenues requiert la vigilance de tout le personnel et que la responsabilité individuelle peut être engagée. En effet si en application de la loi du 5 avril 1937, la responsabilité de l'Etat se substitue à celle des personnels devant les juridictions civiles, il est à rappeler que sur le plan pénal, la responsabilité des personnels peut être engagée comme celle de tout citoyen.

Il appartient à chaque établissement, compte tenu des recommandations ci-dessus, de modifier ou maintenir en l'état son règlement intérieur qui sera porté à la connaissance de l'ensemble de la communauté scolaire.

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
Le directeur des lycées et collèges
Alain Boissinot
Le directeur des affaires juridiques
Serge Lasvignes

Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel

Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997
(B. O. n° 22 du 29 mai 1997)

Texte adressé aux recteurs d'académie et aux directeurs des I.U.F.M.

Ce texte se propose de préciser quelles sont les compétences professionnelles générales du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel que la formation initiale doit s'attacher à construire. Il se réfère à la mission du professeur, qui est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

Il a pour objectif de proposer des références communes aux différents partenaires de la formation initiale : les instituts universitaires de formation des maîtres, les universités, les missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale, les corps d'inspection, les établissements scolaires, les futurs professeurs. Ces références, qui manquaient jusqu'ici, faciliteront la convergence et l'articulation des actions conduites par chacun.

Outil de travail privilégié pour les instituts universitaires de formation des maîtres, il contribuera à la définition des orientations du plan de formation initiale qu'ils mettent en oeuvre et à inscrire nettement celui-ci dans une dynamique de professionnalisation progressive.

Il aidera à renforcer la liaison entre la formation initiale et la formation professionnelle continue.

Il fournira des indications à ceux qui sont chargés d'informer et d'orienter les étudiants qui souhaitent se préparer au métier d'enseignant. Enfin, il donnera aux futurs professeurs engagés dans la formation initiale une vision claire des compétences qu'ils doivent s'attacher à acquérir.

ANNEXE :MISSION DU PROFESSEUR EXERÇANT EN COLLÈGE, EN LYCÉE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE OU EN LYCÉE PROFESSIONNEL ET COMPÉTENCES ATTENDUES EN FIN DE FORMATION INITIALE

AVANT-PROPOS

Ce document précise, après un rappel de la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, quelles sont les compétences professionnelles générales que la formation initiale doit s'attacher à construire, quels que soient sa discipline et son établissement d'exercice.

Il s'agit ainsi de proposer des références communes aux différents partenaires du dispositif de formation initiale : les instances ministérielles et académiques, les universités, les instituts universitaires de formation des maîtres, les corps d'inspection, les établissements scolaires et les futurs professeurs.

Pour autant, l'ensemble des compétences mentionnées ne saurait d'aucune façon s'interpréter comme constituant un référentiel d'évaluation des professeurs stagiaires.

Les compétences citées ne sont pas exclusives de compétences plus spécifiques. Par ailleurs, elles ne peuvent être totalement acquises en fin de formation initiale et seront progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement et à la formation continue.

Enfin, le présent document ne peut prétendre à un caractère définitif il devra être régulièrement actualisé, en fonction des évolutions du service public d'éducation et de la réflexion permanente que mènent les partenaires de la formation sur les objectifs et l'organisation de celle-ci.

INTRODUCTION

Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut

toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. Le professeur, fonctionnaire de l'État, relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations.

Le professeur exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes. Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté.

Dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques. Cette autonomie s'exerce dans le respect des principes suivants :

Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation ;

Le professeur agit avec équité envers les élèves; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité ; il est attentif à leurs difficultés ;

Au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées ;

Le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.

La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice.

I. Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif

En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de :

Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation. Le service public d'éducation est "conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances" (article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, R.L.R. 501-0). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même

d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables "d'adaptation, de créativité et de solidarité" (rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989). Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif. Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il doit également connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en oeuvre de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes. Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement. Capable d'aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés, il doit aussi participer à la délivrance des diplômes de l'éducation nationale. Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

II. Exercer sa responsabilité dans la classe

En fin de formation initiale, le professeur doit, pour être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités : • Connaître sa discipline

Si, en fin de formation initiale, il ne peut être en mesure de mobiliser toute l'étendue des connaissances de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, il doit en maîtriser les notions fondamentales et pouvoir en mettre en oeuvre les démarches spécifiques.

Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il a acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance.

Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en oeuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge.

Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes. Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans

l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.

Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel. • Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage

En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en oeuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.

L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits.

Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.

Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves.

Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis.

Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il sait prévoir l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées.

Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun.

Il conçoit et met en oeuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.

Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus.

Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection.

Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes, veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation. • Savoir conduire la classe

Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique.

Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.

Maître d'œuvre de l'organisation, du suivi et de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.

Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.

Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage.

Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe.

Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif.

Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression.

Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe.

Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.

Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe. III. Exercer sa responsabilité dans l'établissement

Le professeur exerce le plus souvent dans un établissement public local d'enseignement, ou bien dans un établissement privé sous contrat d'association. Il est placé sous l'autorité du chef d'établissement.

Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses

contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements.

Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en oeuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative.

Un professeur n'est pas seul au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.

Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement.

Il connaît les différentes instances de concertation et de décision, il est conscient des responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à y exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement.

Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence.

Il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement.

Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation.

Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève.

Il connaît les responsabilités dévolues aux professeurs principaux.

Il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement. Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'État (culture, jeunesse et sports, santé, justice, gendarmerie, police...), des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires.

CONCLUSION

Pour être en mesure d'assumer la mission qui lui est confiée, instruire, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves qui lui sont confiés, le

professeur doit avoir bénéficié d'une formation et acquis des compétences relatives à chacun des trois aspects de sa mission.

Cependant, la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier. A cette fin, il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. Il doit savoir que la nature des tâches susceptibles de lui être confiées, conformément aux dispositions réglementaires, peut varier au cours de sa carrière contribution aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et d'intégration scolaires, et aux formations en alternance.

Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation. La formation initiale a développé son attention aux innovations il a le souci de mettre à profit les évaluations qui en sont faites pour infléchir son action.

La formation initiale du professeur doit s'inscrire dans une double finalité la première est de conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier ; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière.