



HAL
open science

L'accompagnement de l'apprentissage du philosophe chez les élèves de classes terminales

Jacques Le Montagner

► **To cite this version:**

Jacques Le Montagner. L'accompagnement de l'apprentissage du philosophe chez les élèves de classes terminales. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2012. Français. NNT : 2012MON30086 . tel-00835199

HAL Id: tel-00835199

<https://theses.hal.science/tel-00835199>

Submitted on 18 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PAUL–VALÉRY MONTPELLIER III

Département Sciences de l'Éducation

École doctorale : langues, littératures, cultures, civilisations

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Montpellier III

Présentée et soutenue publiquement

Par

Jacques LE MONTAGNER

L'accompagnement de l'apprentissage du philosophe
des élèves de classes terminales

Sous la direction de

M Richard ÉTIENNE, Professeur émérite en
Sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier

Jury

M. Richard ETIENNE, Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université de
Montpellier

Mme Jeanne MALLET, Professeur des Universités, Université d'Aix-Marseille I

M. Patrick MAYEN, Professeur d'Université à l'ENSAP de Dijon

M. Michel TOZZI, Professeur émérite des Universités de Montpellier

26 novembre 2012

Remerciements

Aux élèves dont j'ai la charge

- A **Monsieur Richard Étienne**, Directeur de thèse, pour ses conseils avisés et ses consignes précises, spécialement dans la conduite méthodologique de ma recherche.
- A **Mme Jeanne Mallet**, dont les écrits traitant de la relation pédagogique rejoignent complètement ma philosophie de l'enseignement.
- A **Monsieur Patrick Mayen**, dont les recherches sur l'activité et la didactique professionnelle m'ouvrent des perspectives dans le prolongement de ma thèse.
- A **Monsieur Michel Tozzi**, qui m'a amené à ce travail de recherche et dont l'exemplarité de la posture d'accompagnement m'a fortement marqué, alliant à la fois rigueur, exigence rationnelle et profonde humanité.
- A **Élizabeth**, ma compagne, catalyseur permanent de mon investissement, qui m'a permis de mener à terme cette recherche.
- A mes trois enfants, **Mathieu, Olivier et Guillaume** qui, chacun à leurs manières, participent de cette production.
- A **Emilie, Véronique, Martine, Nicole et Marie Jo** pour leur contribution respective, leur disponibilité et leur gentillesse.
- A mon chef d'établissement, **Monsieur Jean Claude Gros**, pour m'avoir permis de prendre un congé mi-temps formation qui a facilité la poursuite de mon travail.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	9
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL.....	34
CHAPITRE I : REFLEXION SUR LES FONDEMENTS HISTORICO-PHILOSOPHIQUES DE L'ACCOMPAGNEMENT DE L'APPRENTISSAGE DU PHILOSOPHER : HERITAGE ET PERSPECTIVES.....	34
CHAPITRE II : ACCOMPAGNEMENT DE L'APPRENTISSAGE DES ELEVES DE TERMINALE : LA QUESTION DE L'IMPLICATION DES ACTEURS	51
CHAPITRE III : CONCEPTS CLES ET REFERENTS THEORIQUES.....	68
CHAPITRE IV : PROBLEMATIQUES ET HYPOTHESES.....	88
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	99
CHAPITRE V : LA CONCEPTION QUI FONDE LE CADRE	99
CHAPITRE VII : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	128
CHAPITRE VIII. : PROGRAMMATION DIDACTIQUE DE LA MISE EN PLACE DES SITUATIONS.....	132
TROISIÈME PARTIE : ANALYSES.....	139
CHAPITRE IX : ANALYSE DES SITUATIONS.....	140
QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ET MODELISATION.....	296
CHAPITRE X. PRESENTATION DES RESULTATS	296
CHAPITRE XI. UNE PROGRESSIVITE A CONSTRUIRE	307
CHAPITRE XII. LIMITES ET CONTRAINTES DE LA RECHERCHE	324
CINQUIÈME PARTIE : OUVERTURES ET PERSPECTIVES.....	327
CHAPITRE XIII. VERS UNE APPROCHE RENOUVELEE DE LA DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE DU PHILOSOPHER	327
CHAPITRE XIV : L'APPROPRIATION DE LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT COMME FONDEMENT DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE PHILOSOPHIE	353
CONCLUSION	376

Résumé

L'évaluation des résultats des élèves français à l'épreuve écrite de philosophie de l'examen du baccalauréat établit chaque année une moyenne générale tournant autour de huit. Que révèlent ces résultats ? Comment convient-il de les analyser ? Que signifient-ils par rapport au mode d'apprentissage des élèves et, corrélativement par rapport au mode d'enseignement ? Nous avons voulu vérifier dans notre question de recherche si l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales pouvait changer la donne dans son appropriation. Quatre hypothèses majeures, en lien étroit avec la théorisation développée par Lev Vygotski sur les fonctions psychiques, ont conduit notre recherche, à savoir que la maîtrise des processus psychiques, la conscientisation en zone de développement proche, le travail collaboratif et l'intervention de la volonté contribuaient en synergie à favoriser l'appropriation du philosophe. Nous avons donc mis à l'épreuve ces quatre hypothèses en nous appuyant sur la mise en place et l'analyse de situations dites médiatisantes, censées stimuler le travail de médiatisation des élèves à partir d'outils-instruments psychologiques spécifiques.

Mots clés : accompagnement, apprentissage, processus psychiques, zone de développement proche, conscientisation, appropriation, médiatisation, instrument psychologique, travail collaboratif.

Abstract

The evaluation of the results of French the written part of the examination of undergraduate philosophy students each year an average general is revolving around eight. What do these results? How should we analyze? What does it mean about the mode of learning of students and, correlatively, the mode of instruction? We wanted to check in our issue of research if the mentoring of learning of philosophizing of the Terminal classes' students could make a difference in the ownership of philosophizing. Four major hypotheses, link close with theorizing developed by Lev Vygotsky on the functions psychic, led our research, namely control of mental processes, awareness in zone close development, collaborative work and intervention of will contribute synergistically to promote ownership of philosophizing. Therefore, we have tested these four hypotheses to starting from the establishment and analysis of situations known mediatisantes, because that meant to stimulate the work of media coverage of specific students from psychological tools-instruments.

Words: mentoring, learning, mental processes, nearby development zone, ownership, awareness, media coverage, psychological instrument, collaborative work.

INTRODUCTION

Comment comprendre l'énoncé de cette thèse : « l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales » ?

Le terme d'accompagnement n'est évidemment pas anodin. Son étymologie suggère une scène étrange où le compagnon, du latin « cum », avec, et de « panis », pain, mangerait son pain en même temps qu'un autre. Cette image, appliquée à l'enseignement de la philosophie, inaugure une rupture radicale avec la tradition institutionnelle et la figure magistrale qui lui correspond. Si l'on privilégie cette nouvelle posture qui ne se confond ni avec le guidage, ni avec le soutien, ni avec l'aide, on considère qu'à partir de son appropriation l'enseignant sera à même de développer, en synergie, trois compétences essentielles définies par Guy Le Bouedec (2001) qui pourraient effectivement favoriser les apprentissages du philosophe :

- « cheminer à côté » de l'élève, (ou auprès de la classe), pour le confirmer, le(ou la) rendre plus fort(e),
- « accueillir et écouter », se rendre ainsi disponible, dans la mesure du possible,
- « participer au dévoilement du sens » qui se construit, en l'occurrence au fil du cours. À ce titre, la posture d'accompagnement remplit « une fonction de clarification et de discernement » par rapport à l'émergence de ce sens.

Ceci précisé, opter pour une posture d'accompagnement et l'expérimenter progressivement en classe en situation duelle ou groupale n'est pas chose aisée. Difficile, voire douloureuse, est en effet la (re)conversion posturale, symbolique, intellectuelle, psychologique, philosophique de l'enseignant, quand il choisit de basculer du « one man show » socratique, centré sur sa performance et tous les bénéfices narcissiques qu'il pouvait en tirer, vers ce « pas de côté » nettement moins gratifiant et emblématique. Cette thèse est donc aussi l'histoire d'une métamorphose, celle de la posture initiale adoptée par le professeur de philosophie qui, dans un double mouvement, apprend peu à peu à s'effacer, non sans mal, tout en aiguisant sa vigilance et en densifiant sa présence. Il s'agit pratiquement de se faire oublier afin que l'élève, tous projecteurs braqués sur lui, puisse entrer en piste, en pleine lumière et « vous voler la vedette ». En effet, c'est lui qui compte en priorité. Nous devons susciter et stimuler sa prestation, son activité philosophante, ses productions en nous mettant à son service. Certains diront, et ils auront raison, que l'on est rarement, ainsi, dans une posture chimiquement pure d'accompagnement, mais que l'animation, l'exhortation, les renforcements et le rappel à l'écoute sont présents conjointement ou séparément. Ils le sont effectivement et témoignent parallèlement de la difficulté d'initier les élèves

à une véritable démarche d'appropriation. Pour autant, ces réticences, ces résistances, somme toute normales de leur part eu égard à leurs habitudes journalières chez eux, à l'école ou ailleurs, ne doit pas nous faire régresser. La question n'est plus : « Que vais-je leur dire, comment vais-je leur expliquer, en m'appuyant sur tel ou tel auteur, à partir de telle ou telle notion ou problématique que je maîtrise parfaitement, ce qu'ils doivent comprendre ? » La question (qui correspond grosso modo à notre interrogation de recherche, reprécisée et à nouveau détaillée au chapitre suivant) devient : « À partir de l'évaluation de leurs derniers apprentissages, quelles situations, quels exercices leur proposer pour enclencher, entretenir, maintenir, développer leur processus de pensée dans le sens de l'apprentissage du philosophe ? » Dans le même sens, quel type d'accompagnement particulièrement propice à l'apprentissage du philosophe peut-on mettre en œuvre pour les élèves de terminales d'aujourd'hui ?

I. De la centration sur soi à la centration sur l'élève : itinéraire vers la question de recherche

En effet, il s'agit ici d'apprendre à philosopher à de grands adolescents c'est à dire d'accueillir et de traiter avec eux ce qu'ils expriment et « ce qui se passe dans leur tête », tant au niveau des contenus que du processus de pensée en les centrant délibérément sur la prise de conscience, le retour sur soi, l'analyse de soi. C'est une tâche effectivement exaltante et harassante pour l'enseignant car, comme le fait remarquer en substance, Philippe Meirieu (1996), cela suppose qu'à chaque instant, on s'efforce de cheminer avec celui qui apprend, de comprendre avec lui ce qu'il comprend, d'identifier les obstacles qu'il rencontre, de décomposer les opérations mentales qu'il lui faut effectuer. Ajoutons qu'en accompagnant cette recherche du sens et cette construction de la cohérence chez l'élève, l'enseignant de philosophie participe à l'éveil d'un jeune esprit qui s'ouvre et s'interroge jusqu'à douter de ses convictions les plus ancrées, de ses valeurs les plus fortes dans un ébranlement constant. Avant cela, lors des premiers cours, il ne lui sera pas facile de l'amener à comprendre que précisément, comme le fait remarquer Bertrand Russell, (1912. ch.15) : « La valeur de la philosophie réside dans son incertitude même » et « que tout en diminuant notre certitude à l'égard de ce que sont les choses, elle augmente beaucoup notre connaissance à l'égard de ce qu'elles peuvent être ». Comment, en effet, alors que l'immédiateté, le zapping, le jugement précipité, la certitude d'« un monde précis, fini, évident » triomphe, faire faire aux apprentis philosophes l'expérience du délai, de l'attente, de la vigilance, de la suspension de ce jugement, de l'incontournable embarras jusqu'au « doute libérateur » ? Selon nous, la posture d'accompagnement peut justement contribuer à cette révélation intégrée au fil du cours par l'élève que philosopher est d'abord l'expérience de l'effort et du plaisir de penser « par soi-même », paradoxalement, d'ailleurs, par la médiation de l'autre, à la recherche d'une vérité et d'une sagesse jamais complètement acquises, ni définitives et dont l'incomplétude le réjouit, car elle indique, révèle et jalonne le processus de sa pensée au travail.

I.1. Accompagner des adolescents

Plus tout à fait des enfants, pas encore des adultes, les adolescents auxquels s'adresse cet apprentissage du philosophe constituent un public particulier qui, parfois, selon la formule d'Henri Wallon « *se pose en s'opposant* », mais a aussi besoin de la sécurité que peut lui apporter l'adulte. Dans une logique d'accompagnement, cette sécurité ne naît ni de la directivité, ni de l'autoritarisme, mais de l'autorité qui, selon Hannah Arendt (1958, pp. 241-242), incombe à tout adulte en tant que « responsable du monde ». « Bien qu'eux-mêmes » (les éducateurs) « ne l'aient pas construit, ils doivent en assumer la responsabilité, même si, secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est. » Assurer le lien entre cette responsabilité, les questions philosophiques qu'elle pose et la réalité des élèves semble assurément être le geste professionnel permanent à exercer. Or, l'accompagnement suppose, au plus près, la prise en compte de ce que sont les élèves dans toutes leurs dimensions, corrélativement de ce qu'ils sont capables de produire en maintenant le « décalage optimal » (Allal, 1991) entre leur potentiel intellectuel, psychologique, cognitif et ce qu'ils peuvent atteindre. D'où la fameuse zone de développement proche mise en lumière par Lev Vygotski à identifier pour chaque élève et, d'une manière plus générale, pour la communauté de recherche (Lipman, 1995) et discursive (Bernié, 2002) que constitue la classe de terminale. Parallèlement à ces réajustements opérés par le professeur de philosophie pour faire évoluer l'élève et la classe dans une zone favorable aux apprentissages, les aller-retour constants avec les apprenants permettent d'évaluer, tout d'abord, la présence éventuelle, ensuite le niveau de la prise de conscience de ces derniers par rapport à la construction des compétences du philosophe : définir, conceptualiser, argumenter, problématiser (Tozzi, 1992). Se positionner comme « accueilleur », questionneur, médiateur entre ce que sont les élèves de classes terminales dans leur singularité et ces compétences qu'ils ont à construire, les connaissances qu'ils doivent s'approprier, dessine assez précisément les postures, les gestes professionnels spécifiques que l'enseignant doit travailler. Quand cette déclinaison du savoir-faire enseignant (accueillir, questionner, médiatiser) prend comme support, traite, intègre les émotions, les désirs, le pouvoir imaginaire propres aux adolescents de ces classes terminales, la zone psychologique de développement proche ainsi sollicitée, puis mobilisée, nous paraît participer au fait que les compétences et les connaissances en question ont du sens pour les sujets et, parallèlement, les incite à s'engager plus favorablement à apprendre à philosopher. C'est ce que nous tenterons d'explicitier et de démontrer dans notre étude.

II. Le questionnement sur les sources et l'origine de la recherche

Dans la mesure où cela est dicible, nous devons expliquer maintenant d'où vient ce projet de recherche sur l'accompagnement du philosophe des élèves de classes terminales. On tente d'approcher ici les sources et l'origine d'un tel projet. Or, la connaissance rationnelle et pleinement conscientisée de ce qui nous construit est difficilement accessible. Si l'on s'accorde pour penser avec Freud (1900, p. 520) que l'homme est obscur à lui-même, qu'« il faut voir dans l'inconscient le fond de toute vie psychique » qu'il « est le psychique lui-même et son essentielle réalité », nous butons sur une méconnaissance, voire sur une inconnaitance constitutionnelle de ce qui nous fonde. Comment, en effet, parler de soi quand les motifs profonds de ce qui nous fait agir et penser nous échappent ? Certes, il est patent que nous avons souvent une conscience claire des objectifs auxquels nous aspirons et de ce que nous réalisons. Sommes-nous pour autant informés sur ce qui nous pousse et donne un sens à notre vie ? Dans la préface de *l'Ethique* Spinoza (1677), précurseur de la pensée freudienne, répond par la négative, car : « Les hommes ignorent en général les causes de leurs désirs [...] ils sont conscients de leurs actes et de leurs désirs, mais inconscients des causes qui déterminent ceux-ci. ». À ce stade, il faut admettre que nous sommes mal engagés sur la voie qui nous révélerait les ressorts, les mécanismes enracinés dans notre parcours de vie et de formation qui nous conduisent à nous intéresser vivement à l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales. Cette voie est d'ailleurs peut-être sans issue, car comment appréhender l'inconscient ou l'oublié quand, nous précise Freud (1900/1967, p. 520) « Sa nature intime nous est aussi inconnue que la réalité du monde extérieur, et la conscience nous renseigne sur lui d'une manière aussi incomplète que nos organes des sens sur le monde extérieur. » ? Reste la cure psychanalytique certainement utile et salutaire pour faire le clair en soi, mais dispendieuse, pour l'heure, en temps et en argent.

II.1. L'outil de l'approche clinique

L'alternative, si c'en est une, pourrait résider dans le récit de vie dans une perspective clinique, à la recherche non pas d'une vérité absolue, objective, explicative sur soi-même, vérité nécessairement vaine, insatisfaisante, impossible, mais à partir d'une approche compréhensive de ce qu'ont produit certains faits marquants en se transformant en événements fondateurs de nos stratégies de vie. « Connaître c'est se ressouvenir » nous signale déjà Platon dans sa théorie de la réminiscence, c'est sortir de la caverne, mais c'est aussi entrer en soi-même à la recherche d'une vérité que nous portons en nous et qu'il s'agit de retrouver. Le plus illustre des philosophes grecs de l'antiquité serait-il aussi le premier clinicien ? Un extrait bien connu de *Phèdre* semble confirmer cette hypothèse et le parallèle étonnant qui peut être fait entre la théorie de la réminiscence et la

démarche clinique. Platon (*Phèdre*, 249c) observe ainsi avec sagacité l'obstacle majeur que constitue notre subjectivité et notre complexion pour prétendre nous connaître nous-même et appréhender le monde :

« Toute âme d'homme [...] a par nature, ainsi que je l'ai dit, contemplé les réalités; autrement, elle ne serait pas venue dans le vivant dont je parle. Mais trouver dans les choses de ce monde ci le moyen de se ressouvenir de celles-là n'est pas aisé pour toute âme [...] il n'en reste donc qu'un petit nombre auxquelles appartienne en suffisance le don du souvenir. Mais quand il arrive à celles-ci d'apercevoir une imitation des choses de là-bas, elles sont hors d'elles-mêmes et ne se possèdent plus ! Quant à la nature de ce qu'elles éprouvent, elles ne s'en rendent pas compte, faute de pouvoir s'analyser comme il faut. »

C'est précisément un travail d'analyse sur soi-même par l'écriture que nous voulons réaliser. Car si l'on se fie à Platon, se ressouvenir assurerait une double fonction. Fonction d'abord psychologique, puisqu'il s'agit d'orienter le sujet vers la connaissance en lui montrant que connaître est indissociable d'une démarche intérieure de connaissance de soi malgré l'opacité d'une telle cible. La réminiscence fait alors de la connaissance une reconnaissance, précisément parce que la vérité ne peut apparaître qu'à celui qui s'est déjà préparé à l'accueillir. D'où l'intérêt extrême de partir à la reconquête de soi-même par le biais de rencontres et de (re)découvertes qui feraient sens et donneraient raison à cette posture d'accompagnement. Mais la réminiscence a aussi, comme le récit de vie, une fonction épistémologique en permettant de réinsérer l'ignorance initiale et la connaissance à l'intérieur du processus continu de l'apprentissage. Elle fait de l'ignorance la première étape vers la vérité, ce moment où les connaissances sur soi-même, et donc sur la perception que j'ai du monde, sont à ce point enfouies qu'on les croit oubliées ou tout au plus inutiles à produire un quelconque sens. C'est au contraire, comme nous y invite Platon, à partir de cette reconnaissance de ce que nous portons en nous à travers notre subjectivité et nos expériences que se dévoilent les indices d'une vérité plus objective. L'analyse clinique « prétend » ainsi « saisir le sujet dans sa parole vive qui est une parole traversée par une multitude de perspectives. Elle désigne un type de recherche non seulement issue de la pratique, mais confrontée à une démarche d'objectivation qui interroge les conditions d'existence possible de son objet dans la période où elle en traite. C'est en ce sens que l'objectivation ne peut s'y construire qu'en se tenant au plus près de l'expérience de ses contradictions dans un travail d'après coup. » (Cifali M., Giust-Desprairies F., 2006, p. 188). En épousant cette démarche, tâchons de mettre en lumière par un retour sur notre itinéraire les quelques traces signifiantes de notre engagement dans cette présente recherche. Ce faisant : « Il ne s'agit pas, dans cette perspective, de tracer des causalités linéaires, mais de dégager comment un certain nombre d'éléments prennent sens au moment où certains phénomènes apparaissent. » (opus cit. , p.174).

II.2. La construction de la posture d'accompagnement

L'accompagnement n'est pas une posture innée et initiale. On peut même affirmer que l'accompagnement seul de ceux qui nous entourent à la naissance ne suffirait pas à nous garder en vie car, à ce stade, notre dépendance est totale. Les soins, l'aide, le soutien, l'assistanat paraissent alors indispensables. Cela n'interdit pas pour autant d'intégrer d'emblée une démarche éducative visant l'autonomie relative du sujet, notamment en adoptant une posture d'écoute, d'empathie et de congruence et en refusant la fusion (Rogers, 1967). Selon les cas, ce sujet peut ainsi avoir rencontré et s'être approprié plus ou moins ce mode d'être et de relation à autrui durant sa petite enfance et le transférer ensuite ultérieurement. En effet, des enfants, des adolescents, des adultes, certes assez rares, de par leur attitude générale écoutent, questionnent, reformulent ce que dit l'autre pour le faire avancer et ont inscrit ces principes issus de leur éducation dans leur propre mode de fonctionnement (Bruner, 1991). Hormis le fait que cette posture n'est pas courante, on peut souligner qu'elle fait l'objet d'un apprentissage dans la durée et que, d'une certaine façon, cet apprentissage n'est jamais terminé, qui plus est, dans un monde où la transmission et la multiplication de l'information nous rendent moins disponible et moins à l'écoute (Bauman, 2005). Les domaines de la formation professionnelle et, en ce qui nous concerne, celui du métier de formateur et d'enseignant, ont cependant, par le biais de l'analyse réflexive, de l'analyse de la pratique (Schön, 1983) et de la diffusion de ses outils en formation initiale et continue, quelque peu crédibilisé et professionnalisé cette posture, même si l'auto-analyse ne produit pas nécessairement l'accompagnement comme figure majeure de l'enseignement en particulier chez les professeurs de philosophie trop attachés de par leur formation, la tradition, et l'institution, à une modalité plus magistrale de cet enseignement. Rien ou presque donc, dans le parcours "normal" d'un professeur de philosophie, ne prédispose à l'adoption de cette posture d'autant que cette dernière questionne et bouleverse les logiques enseignement-apprentissages du métier. En revanche, lorsque l'accompagnement devient une pratique durable et essentielle du métier d'enseignant, elle nous paraît être, à ce titre, le plus souvent l'objet d'un engagement profond sous-tendu et théorisé par une conception puero-centrée de l'enseignement qui s'élabore et se fortifie au fil du temps. Ainsi, l'adoption de cette posture est le fruit d'une construction longue, permanente et jamais achevée qui intègre sans cesse les réajustements des gestes professionnels.

III. Le contexte d'émergence

III.1. Animer pour être reconnu : l'impact des scènes primitives

Sans appartenir à cette catégorie des accompagnateurs, nous possédions néanmoins assez tôt la capacité d'animer, de donner étymologiquement (quelle prétention !) souffle et vie à ceux que nous côtoyions. C'est d'abord donc en animant que nous en vîmes ensuite à accompagner.

III.1.1. Première scène : l'inscription de la capacité à capter l'attention

Nous revient à l'esprit, à ce titre, une scène qui pourrait bien être fondatrice de cette propension a, dans un premier temps, animer : nous sommes à la fin des années 1950, je suis âgé de trois ou quatre ans, ma mère aux prises avec des difficultés matérielles et financières, affectée par les traces de ses conflits conjugaux et de son divorce récent d'avec mon père pleure à chaudes larmes dans son lit. Bien que triste et en grand désarroi, je choisis « de prendre sur moi », de « faire le singe », le clown, le guignol en grimaçant à qui mieux mieux, en optant pour des poses et des démarches facétieuses censées distraire ma mère. Et de fait, le « miracle » se produit : ma mère me regarde, interrompt ses sanglots, se calme peu à peu, s'esclaffe une fois, puis deux et, à la fin, rit franchement, m'accueille dans ses bras en me disant, cerise sur le gâteau : « C'est toi le plus gentil. C'est un amour d'enfant ce garçon ! » Difficile avec de telles réminiscences portant sur des réalités plutôt gratifiantes de ne pas verser dans la complaisance et le narcissisme. Le risque existe effectivement dans le récit de vie de s'en tenir à des versions édulcorées ou très orientées pour préserver l'image de soi et son identité. Il est possible aussi, involontairement, de déformer, de transformer les faits et de les interpréter à notre convenance. Cette convenance peut-elle, en soi, être empêchée ? Travestissements, embellissements, exagérations, extrapolations, confusions peuvent donc être présents dans ce que je me destine à écrire et à faire lire. Ce récit révèle toutefois en lui-même, et à travers ses imperfections et ses nécessaires approximations, une réalité au-delà de « la nécessité de plaire ou de la hantise de déplaire » (Cifali 1996, pp. 196-197). Il signe le sens que j'attribue à des situations singulières qui m'ont conduit ensuite à enseigner en intégrant animation et accompagnement. La « vérité » actuelle sur cette manière d'être et de procéder en cours n'est en fait légitimée que « par mon implication forte, autant dans ce qui est advenu que dans le sens que je lui confère » (Lemdani Belkaid, 2006, p. 93). La scène « originelle » et fondatrice avec ma mère m'avait de la sorte convaincu de ma compétence à capter l'attention avec la reconnaissance et l'amour maternel comme formidable caution. Comment n'aurais-je pu me sentir tout puissant dans ce registre ? Mieux, j'étais capable de détourner les émotions ou les affects « négatifs » qu'autrui éprouvait pour les transformer en curiosité, attention et intérêt pour ma personne et ma prestation. La charge positive de cette scène « primitive » et le sentiment de confiance qu'il provoqua en moi m'accompagnent encore quand je suis confronté à un climat de classe lourd ou tendu, parce que les élèves sont fatigués, perturbés, irrités, agressifs et que je parviens malgré tout à « changer la donne » en présentant et en représentant le sens de ce qu'il y a à apprendre de telle manière que cela soit attractif pour eux.

III.1.2. Deuxième scène : l'inscription de la capacité à conquérir un public

En première instance, nous semble-t-il, mon écoute, mes questions, mes reformulations d'enfant n'avaient pour but que de me faire exister en étant reconnu par mon interlocuteur et l'auditoire

éventuel. Par conséquent, je jouais et rejouais l'éternelle aspiration, si bien analysée par Hegel, de tout être humain souhaitant être désiré. Pour cela, il me fallait capter le regard et l'intérêt des personnes auxquelles je m'adressais quitte parfois à prendre des risques et à provoquer. C'était le cas à l'école, où j'évoluais, au début des années soixante, dans une classe unique en cours élémentaire sous la direction d'une institutrice qui était aussi ma mère. Les « grands » m'avaient demandé, un jour de récitation de revisiter, sous leur initiative, le texte de la fable : « Le corbeau et le renard ». J'hésitais cependant, car je percevais assez clairement, à la lecture de la nouvelle mouture réécrite par eux, le double enjeu ambivalent d'un tel projet. D'un côté, l'offuscation, la colère, la peine probables de la maîtresse et de la mère qui précèderaient remontrances et punitions, de l'autre, si je me produisais, l'auréole de la gloire en ayant créé l'évènement et peut-être même, en prime, la considération des « grands ». Le dernier argument fut le plus fort et c'est ainsi que Jean de La Fontaine « se retourna dans sa tombe » en entendant une version inédite de sa fable qui commençait ainsi : « Maître corbac sur un arbre perché tenait dans son bec un couillon baraqué ». La suite, de la même veine, ne put être récitée : ma mère était furieuse, la classe hilare, mais j'avais fait sensation et cela m'importait au plus haut point, car le public avait non seulement été capté mais conquis et j'étais responsable de cet effet.

III.2. Capter et conquérir pour animer le groupe

L'épisode de la fable revisitée éprouva et confirma à mes yeux cette compétence à capter l'attention préalablement expérimentée dans la scène « fondatrice » avec ma mère en y ajoutant la dimension du groupe, qui plus est, d'un groupe considéré par moi comme difficile à conquérir parce que plus âgé, scolairement plus compétent et, de ce fait, hautement estimable. On aperçoit ici comment de tels ancrages peuvent nous arrimer et faire résonance lors des situations professionnelles d'enseignement, de formation d'une part, et dans le champ des savoirs expérientiels, d'autre part.

III.2.1. De la subjectivité à l'analyse

Des scènes « primitives » et leurs traces signifiantes semblent donc conduire et inspirer notre attitude générale, notre professionnalité en vue de l'animation d'une classe avec certes l'enjeu de la captation de l'attention et celui de l'éveil de l'intérêt de l'auditoire, mais aussi, corrélativement et plus essentiellement, celui de son engagement dans les situations proposées. Car si l'on tente de capter et de conquérir c'est, on l'aura compris, surtout en vue de mettre les élèves en projet d'apprendre à philosopher. À cet égard, l'imprégnation des scènes, des traces et leur identification ne suffit pas à produire l'analyse qui nous aiderait dans ce dessein. Pour cela, nous devons être capables de les retranscrire tout en essayant de trouver « la bonne distance », « celle qui va permettre à ma subjectivité de produire une connaissance à partir du partageable » (Chemouni, 2001 p. 87). L'enjeu proprement scientifique réside ici dans la mise en relation délicate et subtile

entre cette part de subjectivité « qui a compté », qui compte désormais et les démarches et postures professionnelles adoptées par la suite. « Je voudrais convoquer des images de mon vécu avec lesquelles imaginer et nommer des influences sur mon agir d'enseignement, de formation et de recherche, telles que je peux les saisir aujourd'hui. » répond en écho Malika Lemdani Belkaid (2006, p. 93). Il s'agit en effet de convoquer et d'analyser ici les influences de certaines tranches de vie marquantes sur l'installation progressive de la posture d'animation en cours de philosophie.

III.2.2. L'animation incorporée

Cette certitude, cette vérité intérieure de pouvoir s'adresser à un groupe, de l'animer, de le conquérir pour le mettre en projet s'est effectivement ensuite renforcée et concrétisée à travers de multiples expériences scolaires, universitaires, dans les champs professionnels de l'enseignement, de la formation ou ceux des activités sportives et culturelles.

L'équipe de cross-country, d'athlétisme et, dans une moindre mesure, celle de basket dont je fis partie durant les années collège-lycée, constitua à cet égard un laboratoire d'expérimentation et le révélateur de cette compétence à animer un groupe tout en étant reconnu par ce dernier. À cette occasion, je n'étais pas, loin s'en faut, l'élément le plus talentueux, mais je savais déjà, me semblait-il, mettre l'équipe en projet. Je m'adressais ainsi à mes camarades en fixant leur attention sur les objectifs à atteindre, sur la programmation et la planification qui pouvaient en découler et dont nous débattions. Je veillais en outre à réguler les tensions et les blocages, à catalyser les énergies et à faire en sorte que chacun se dépasse au nom du collectif. Bref, il me semble que j'intervenais comme un stimulateur de la révélation (parfois), de la mise en œuvre et du développement (souvent), des compétences de mes camarades (et des miennes propres) auxquels je m'adressais en tant que détenteurs potentiels ou avérés de celles-ci. En cela, nous étions animés parce que désireux de faire jouer à plein ces compétences. Avec la pratique sportive scolaire, nous expérimentions aussi, mes compagnons et moi-même, l'exercice, l'effort, la douleur et la souffrance maîtrisée au service de valeurs collectives. En phase avec ces dernières, notre projet s'amplifiait se densifiait, la cohésion de l'équipe se renforçait. L'abnégation, la pugnacité, la persévérance, la convivialité, la solidarité, la prise en considération, puis le respect de l'autre, la satisfaction du travail accompli et abouti et, finalement, la joie pleine d'être reconnu par tous constituaient ces principales valeurs. Ces découvertes entretenues et développées par le biais de ces activités sportives, nous les inscrivions dans notre parcours de vie et elles nous parlent encore aujourd'hui.

III.3. La transposition de l'animation du stade à la classe

Aujourd'hui encore, j'utilise très souvent la métaphore du stade pour engager mes élèves dans l'activité philosophante, d'abord parce que je sais qu'elle leur parle, ensuite parce que je sais de quoi je parle. En effet, mon activité d'animateur d'équipes sportives durant ma scolarité se

prolongea ensuite, et encore actuellement, tout naturellement à travers le rôle et la fonction d'entraîneur que j'occupe dans mon club de toujours. Les notions d'astreinte, de répétition, de motivation, de performances (j'ai formé et entraîné une dizaine d'athlètes qui ont atteint le niveau international), mais aussi celles de plaisir et d'engouement à partir de séances attractives et entraînantes qui plaisent et engagent les élèves dans l'activité, ne me sont pas, et pour cause, inconnues. L'image de l'équipe en plein effort, celle de la communauté qui recherche, discute, coopère, collabore est une constante pour décrire ce qui se fait dans la classe. Il y est toujours question, effectivement, d'exercices, d'efforts, de « performances », de difficultés à surmonter, de projets individuels et collectifs à réaliser, à construire, à partager au sein d'un groupe de référence, où je fais en sorte qu'on se sente plutôt bien. Ici, le passé nous rattrape. Le jeune élève sportif, l'athlète confirmé, l'athlète de haut niveau que je fus et l'entraîneur que je suis encore se mêlent, côtoient l'élève (ou le stagiaire) auquel je fais face présentement. En cours, je m'appuie sur l'univers que je porte en moi qui peut, à mon sens, faire progresser toute la classe. Certes, l'ascension sera ainsi difficile et douloureuse pour l'élève qui apprend à philosopher comme elle l'est pour le prisonnier de la caverne de Platon, comme elle le serait pour le coureur qui affronte une côte : mais les trois protagonistes (que je convoque régulièrement et simultanément quand je m'adresse à la classe) sont avertis que l'effort produit conduit à une plus grande maîtrise et même à une libération. Notre passé nous suit, inexorablement. Comment pourrait-il d'ailleurs en être autrement ? Nous ne sommes pas comme « le voyageur sans bagages », ce personnage refusant en vain le sien en bloc, dans la pièce du même nom de Jean Anouilh. Seulement, par l'écriture de vie, je tente de me situer par rapport à ce qui m'a marqué, de faire en sorte que ce passé ne m'enchaîne pas, mais me serve dans ce que j'entreprends. « Revisiter les années de sa scolarité. Se souvenir, réfléchir, écrire les émotions, les événements heureux ou malheureux; faire les portraits d'enseignants marquants, exprimer les malaises, les incompréhensions... Alors se produirait un dégagement de la compulsion de répétition. Le travail biographique permet de libérer et prémunir contre les dangers de reproduire ou d'alimenter des scénarios éducatifs malheureux, douloureux. » (Belkaid M., 2006, p.101). C'est ainsi que nous comprenons le sens de cette plongée par l'écriture dans l'univers sportif qui nous a initialement construit.

III.4. Une figure emblématique de la synthèse entre animation et accompagnement : notre « prof de gym »

Un portrait justement marquant, pour clore et compléter cet héritage et ouvrir celui propre à l'accompagnement est celui de notre « prof de gym » de l'époque : de petite taille, tout en discrétion, mais en « paroles fortes » et justes pour chacun, rayonnant de vitalité, de santé, de bonne humeur, montrant souvent l'exemple, encourageant et stimulant, jamais négatif dans ses propos. Je crois bien que beaucoup d'entre nous se seraient fait « hacher menu » pour lui. Très observateur, à

l'écoute et proche de nous sans jamais être familier, il croyait profondément à ce qu'il enseignait, même si on le sentait plus attiré par les sports collectifs tout juste présents dans la programmation des activités physiques de ce petit établissement de province dans le milieu des années soixante. Le sport était en effet institutionnellement sous surveillance, car il possédait en lui-même une dimension subversive, celle du jeu, donc ce qui s'oppose au travail, ce qui autorise la dépense d'énergie incontrôlée des élèves, de surcroît la compétition, et de ce fait, le changement de registre du « maître de gymnastique » qui s'encanaille alors en animant en tant que professeur d'éducation physique et sportive. Michel Jazy avait beau battre alors les records, Jean Claude Killy être triple champion olympique, le général De Gaulle décréter une politique de prestige de la France, la croissance économique battre son plein, Jean-Luc Godard initier la nouvelle vague au cinéma, Simone De Beauvoir promouvoir l'émancipation féminine, le rock'n'roll déferler sur l'Europe, la gymnastique amorosienne rectificatrice, redresseuse, moralisatrice héritée du dix-neuvième siècle, était toujours bien présente dans les programmes et les pratiques qui nous concernaient. D'ailleurs dans nos cahiers de texte, nous écrivions toujours à la page emploi du temps le mot « gymnastique » pour désigner l'éducation physique et sportive, preuve d'une prégnance et d'une persistance de cet héritage contre l'évolution sociale, politique, économique, culturelle et contre la transformation rapide des mentalités. Notre « prof de gym » était ainsi porteur de ces deux mondes où, inéluctablement, celui de la compétition, de la rentabilité et de l'animation allait triompher de celui de la tradition, de la mesure, du redressement au prix d'une crise dans le milieu de l'éducation physique portant sur la question des finalités et par suite sur celle de l'identité de cette dernière. (During, 1981). Toutes ces tensions, ces transformations de la société influaient d'une certaine façon sur le « cours de gym » : elles étaient perceptibles dans la manière d'enseigner et les contenus que nous proposait notre professeur, mais ce qui nous plaisait surtout, c'était ce qui le différenciait des autres enseignants. Tout simplement, il nous écoutait, savait être disponible, nous rendait certainement plus fort et construisait avec nous un système de valeurs déjà évoquées précédemment, auxquelles les camarades que je rencontre encore maintenant sont, comme moi, extrêmement sensibles. Il n'avait probablement pas lu des auteurs comme Le Bouedec ou Boutinet, encore moins Vygotski. Pour autant, sa posture était celle de l'accompagnement et il recherchait inlassablement ce qui pouvait, chacun à notre niveau, nous mettre en état de réussir. Il nous accompagnait au propre comme au figuré par tous les temps, partout. Je sais qu'il m'escorte toujours aujourd'hui, je sens sa présence incorporée en moi; elle est palpable quand, à mon tour, j'accompagne les élèves dans l'apprentissage du philosophe et que je leur propose ma propre présence. Sans même parler, notre « prof de gym » incarnait ainsi cette synthèse entre animer et accompagner et continue de nous servir de référence.

III.5. L'inscription cruciale et définitive de l'accompagnement comme posture d'enseignement

III.5.1. L'impuissance de la seule efficience motrice et intellectuelle face au déficit et face à la déficience

Pour autant, si la prise de conscience de l'intérêt et de la pertinence d'une posture d'accompagnement s'est faite avec cette rencontre marquante, son inscription profonde dans ma pratique fut provoquée par un évènement dramatique, la « noyade » de notre troisième enfant, Guillaume, âgé alors de vingt-deux mois le 19 novembre 1991 dans le petit étang de notre propriété. Il s'agissait en fait plutôt d'une anoxie cérébrale provoquée par une hypothermie due à la chute du corps de notre enfant dans une eau glacée. Le matin même, j'avais heureusement fait mon footing habituel ; mon organisme avait « fonctionné » ce qui me permit de me jeter à l'eau et de ramener le corps de Guillaume apparemment inanimé. À l'époque, j'étais encore très investi dans l'entraînement de haut niveau et j'espérais bien retrouver ma place en équipe de France de marche athlétique, place que j'occupais depuis près de dix ans. Au printemps de la même année, j'avais même « explosé » mes records sur dix et vingt kilomètres piste (une heure vingt-six minutes et vingt-sept secondes sur vingt kilomètres, toujours actuel record de Bourgogne). À la même période, toujours au printemps, j'avais passé brillamment les écrits de l'agrégation externe... d'éducation physique et sportive en obtenant les meilleures notes sur les trois épreuves confondues, au niveau national. J'étais donc physiquement, physiologiquement, psychologiquement et intellectuellement dans une logique de haute performance. Ce qui comptait, alors, à mes yeux et d'une manière nécessairement égoïste par rapport à mes proches, parce que dévoreuse de temps, c'était ce que je considérais comme l'excellence motrice et intellectuelle. Notre enfant déclaré mort dans un premier temps par les pompiers, intervenus sans médecin, puis sauvé in extrémis (sa température était alors de vingt-trois degrés et sa fréquence cardiaque de six pulsations par minutes) par un urgentiste présent à l'hôpital en dehors de ses heures de services, me confrontait brutalement à une réalité inverse, à savoir la déficience extrême et le handicap. D'abord en coma naturel, puis placé (probablement trop tardivement) en coma artificiel pour préserver les fonctions qui pouvaient l'être encore, Guillaume tentait de survivre. Sans parler du choc psychologique qu'il provoquait chez nous, son état me désorientait complètement. En effet, si je savais stimuler, donner confiance, faire se sublimer l'athlète sur le stade en tant qu'entraîneur ou faire de même avec l'élève en classe, j'étais désarmé devant un être cher qui ne donnait presque plus aucun signe de vie. Aucune prise, aucun impact apparent de notre part sur notre enfant n'était perceptible dans son état qui progressivement évolua d'un coma profond à un coma vigile. Dans ce no man's land, dans cet

entre-deux mondes, les indices de vie, de conscience et d'éventuel désir de communiquer de sa part, étaient pratiquement nuls.

III.5.2. L'accompagnement comme mode de « vie »

Cependant, nous nous évertuions à lui parler, à lui raconter comment la vie, celle de ses proches notamment se poursuivait et combien ardemment nous l'aimions et désirions qu'il se réveille. Nous avions alors beaucoup lu, sa mère et moi, sur la question du coma, sur ce qu'il signifiait scientifiquement et sur les chances et les raisons éventuelles d'un « retour à la surface ». Nous avions également observé dans notre tour de France des hôpitaux fréquentés par Guillaume que les comateux ne se réveillaient pratiquement jamais et souvent mouraient quand ils n'étaient pas accompagnés et attendus par leur entourage et, inversement, qu'ils « revenaient à la vie » quand autour d'eux se manifestait le désir de leur retour. Par conséquent, nous étions devenus des observateurs vigilants des éventuels indices de communication que pourrait exprimer notre fils. Cet indice vint enfin en réponse à nos sollicitations sous la forme d'une ébauche de sourire presque imperceptible qu'il nous fallut reconnaître comme tel, entretenir et accompagner. D'une certaine manière, notre enfant affichait sa zone de développement proche qui était aussi son acquiescement à l'invitation que nous lui faisons de rester en vie et de progresser. De cette interaction se révélait le sens du désir de vivre, parce qu'accompagné. Longtemps, on le sentit hésitant quant au choix à faire entre se laisser aller ou décider de revenir. Il semble qu'il faille au comateux une assurance, et même une réassurance, sur la valeur du voyage qu'il pourrait entreprendre. D'où l'importance essentielle de l'accompagnement. Comme le souligne Gérard Avanzini (1993, pp. 151-164) : « La présence du compagnon rassure celui qu'inquiète ou angoisse la longueur du trajet, a peur de l'inconnu, du caractère encore obscur et mystérieux du pays pour lequel il part. » Cette première réponse vitale était également le signe d'une autonomie renaissante sans laquelle aucun apprentissage ne pouvait se faire. Certes, nous étions là de manière inconditionnelle (Rogers, 1967) pour accueillir le moindre élément témoignant de cette conscience en réveil en reformulant et en adressant à notre enfant, en retour, le sens et l'intention que nous détections chez lui, comme des passeurs et des médiateurs de vie.

III.5.3. L'inscription de l'accompagnement : entre recherche de l'implication du sujet et réajustements fins

Toutefois, rien ne pouvait advenir sans l'implication forte, la prise d'initiative et de décision du sujet de vouloir voyager avec nous. C'est sur cet élan mystérieux que nous allions nous appuyer pour avancer avec lui, en proposant des exercices accessibles sollicitant ce que nous nommons avec Vygotski la zone de proche développement. L'un de ces exercices (après le rétablissement progressif de la fonction visuelle) consistait, par exemple, à le faire progresser dans la mobilisation

des globes oculaires qui, au sortir du coma, restaient fixes et d'orienter le regard à partir de mouvements plus fins. Pour cela, l'adhésion, l'implication et la prise de décision de Guillaume étaient nécessaires : c'est ce que nous suscitons en présentant à sa vue un coussin à l'effigie d'un personnage qui lui était particulièrement familier et cher (Franklin, la petite tortue). On plaçait ensuite le coussin à une distance appropriée à la captation et à la fixation du regard et on le déplaçait verticalement et horizontalement à une vitesse réglée exactement en fonction des capacités de mobilisation, d'orientation et de suivi de notre fils. Les premières séances se concentraient sur la mobilisation des globes oculaires avec des progrès très lents. Aujourd'hui, Guillaume, de lui-même, peut fixer une « cible » qui l'intéresse, la quitter et réorienter son regard : c'est une reconquête pour lui et pour ses proches, alors que cela peut paraître dérisoire pour beaucoup. Au fil du temps, de son côté, il nous a appris l'écoute, la vigilance, les réajustements pas seulement de parents pris dans les affects et les émotions, mais aussi ceux ayant trait à une observation clinique de signes objectifs de son état de santé qu'il fallait (et qu'il faut toujours) interpréter, heure par heure, avec exactitude, parfois contre le pouvoir médical, et qui débouchent inmanquablement sur des prises de décisions délicates, mais indispensables pour sa survie ou son bien-être. C'est ainsi que nous avons développé, jour après jour, une expertise à la fois clinique, médicale et thérapeutique avec des équipes professionnelles qui acceptaient le partenariat avec les parents. La durée de vie habituelle de patient comme Guillaume en milieu hospitalier ou en centre dit spécialisé n'excède pas cinq ans. Aujourd'hui Guillaume vient d'avoir vingt-et-un ans : il est certes polyhandicapé, alimenté par sonde gastrique, mais progresse, chaque jour « à petits pas », malgré toutes les épreuves et les déboires qu'il a rencontrés.

III.5.4. De l'inscription de la posture d'accompagnement à sa transposition didactique

« À quelque chose malheur est bon » dit-on parfois. Guillaume nous a effectivement appris à nous décentrer de nous-même et à considérer l'autre pour ce qu'il est dans sa singularité et sa motivation spécifique à apprendre. La posture d'animateur s'est enrichie, au fur et à mesure de cette épreuve, de celle d'accompagnateur. Dans le cadre de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales, un parallèle étrange bien que discutable me poursuit cependant. L'élève qui « ne donne pas signe de vie » m'alerte ; c'est souvent qu'il ne perçoit rien de ce qui se passe car il est « ailleurs », comme on dit, « coupé du monde » et le sens de la situation qu'on veut construire avec lui lui échappe. Il faut donc absolument provoquer cette rencontre qui ne peut prendre un sens qu'à partir de sa propre implication à désirer et à vouloir construire une pensée autonome comme nous l'avons observé, toute proportion et toute comparaison gardée, chez notre fils. À partir de ce moment crucial, c'est alors tout l'art d'accompagner que de cheminer avec une pensée qui se cherche, se fortifie dans la reprise et la régulation d'elle-même, prend conscience qu'elle opère par

elle-même. C'est aussi l'écouter, en la rendant par notre seule présence plus crédible et plus forte et en lui proposant des exercices à sa portée. La suite, à savoir une programmation progressive, différenciée et spiralaire des apprentissages du philosophe, si effectivement cette rencontre a lieu et si ce compagnonnage prend forme, dépend des réajustements fins et précis des gestes professionnels propres à cette posture et à ceux qui concernent d'autres postures associées (animation, pilotage, étayage...) dans une dynamique pédagogique et didactique qui intègre le sens du *kaïros*, c'est-à-dire l'improvisation, l'invention et la créativité au cœur même du cours. On peut dire que l'histoire de Guillaume a aiguisé et développé chez nous le sens de l'observation et de l'écoute au plus près de ce qu'expriment les élèves, surtout quand les indices, généralement comme pour notre fils, de prime abord « ne parlent pas », parce que nous ne sommes pas habitués, ni formés à les lire et à les interpréter. Elle nous a obligés aussi à donner toute sa place au sujet, même et surtout quand il est en grande difficulté, en lui proposant des exercices et des situations où il sera en mesure de réussir et de progresser, ce qui n'est pas toujours aperçu dans la seule posture d'animateur. Enfin et corrélativement, elle nous a appris la nécessité et peu à peu le plaisir de nous décentrer de nous-même, en nous mettant au service de l'apprenant pour qu'il progresse. Ajoutons que cette prise de conscience progressive de la pertinence de cette posture d'accompagnement ne s'est pas faite isolément, mais à partir d'un dialogue permanent avec ma compagne elle-même évidemment très sensibilisée par notre vécu (j'ai presque envie de dire plus, ou tout du moins, de manière encore plus intime, plus interne). De par sa formation, de par son métier d'enseignante, de formatrice (notamment d'accompagnatrice en Validation des Acquis de l'Expérience) et en lien avec son sujet de recherche récent sur l'accompagnement à l'écriture, ce dialogue sur l'accompagnement avec ma compagne s'enrichit, se réactualise et est l'objet d'une régulation constante en prise directe avec nos postures professionnelles.

La figure marquante du « prof de gym », accompagnateur presque sans paroles de notre efficacité motrice mais aussi des sensations, émotions et sentiments forts que nous ressentions enfant ou adolescent lors de ces « lumineuses » heures de cours toujours trop courtes, fut notre première initiation à la posture d'accompagnement. L'histoire de Guillaume et son influence sur notre implication et notre nouvelle approche de l'enseignement furent ensuite déterminantes pour inscrire définitivement cette posture. Enfin, ce laboratoire d'échanges, de mutualisation, de recherches permanentes constituées par celle qui m'accompagne (pas toujours au sens strict qui nous intéresse ici) revisite, dans notre vie privée comme dans notre vie professionnelle, l'actualité et la pertinence d'une telle posture : voilà le continuum d'expériences qui nous sensibilisa et nous sensibilise à l'identification, à la connaissance, à la révélation du concept d'accompagnement. Qu'en est-t-il de son enracinement dans les pratiques d'enseignement et de formation quand il s'agit par ailleurs d'apprendre aux élèves à philosopher ?

III.6. L'apport de l'enseignement et de la formation dans la conception et la construction de la posture d'accompagnement

III.6.1. L'enseignement des travaux interdisciplinaires et l'activité de formateur comme première contribution au renforcement de la posture d'accompagnement

Une première contribution institutionnelle peut être désignée à la fin des années quatre-vingt-dix par l'introduction des Travaux Personnels Encadrés en classe de première et de terminale, dont l'appellation exprimait à la fois le changement de paradigme de cette institution : il laissait libre cours à l'initiative et à la singularité des élèves dans leur travail, mais exigeait dans le même temps un cadre pédagogique et didactique très précis pour opérationnaliser ce travail. En fait, ce double langage s'expliquait à l'époque pour rassurer les enseignants très réfractaires, de par leurs conceptions et leur formation, à la posture d'accompagnement et motiver ceux qui y étaient favorables. Quoiqu'il en soit, ce premier accroc (initié par les Itinéraires de Découvertes au collège et les Projets Personnels à Caractère Professionnel en lycée professionnel), touchant la posture directive et magistrale, transforma irrémédiablement et durablement les pratiques de ceux qui étaient volontaires ou « désignés comme volontaires » par la hiérarchie pour ces pratiques novatrices d'encadrement-accompagnement. Je me portais alors volontaire, d'une part au sein de mon établissement pour faire partie des enseignants concernés par ces nouvelles pratiques et d'autre part en tant que formateur, au sein d'une équipe interdisciplinaire d'enseignants chargés de « porter la bonne parole » et de militer pour l'accompagnement lors des « chantiers » consacrés à ces travaux interdisciplinaires. Cette double expérience en qualité, à la fois, d'enseignant et de formateur catalysa et renforça mon positionnement et mes convictions quant à la pertinence d'une telle posture en cours de philosophie et face aux stagiaires en formation.

III.6.2. Le double apport de l'analyse de la pratique dans le renforcement de la posture d'accompagnement

III.6.2.1. Le principe d'autonomie de pensée du sujet

Une seconde contribution me vint par le biais de l'appropriation de contenus et de la posture d'accompagnateur dans le cadre de la formation proposée aux formateurs de l'enseignement catholique au début des années deux mille sur le thème de l'analyse de pratiques, notamment par la découverte du G.E.A.S.E. (Groupe d'Étude et d'Analyse des Situations Éducatives), thème et découverte initiés par Richard Etienne, formateur et professeur à l'université de Montpellier. J'y découvrais un dispositif centré sur l'écoute active de l'autre, sur le travail coopératif du groupe pour formuler des hypothèses, sur la mutualisation des expériences, sur la distanciation par rapport à son

vécu et sa propre expérience, sur l'analyse réflexive de sa pratique. Un code déontologique, un cadre et un protocole rigoureux garantissaient la confidentialité et le bon déroulement des séances. Ce qui m'intéressait au plus haut point dans ces réunions et que je redécouvris ensuite dans la bibliographie spécialisée, c'était le principe de l'autonomie du sujet. Certes le groupe peut, dans ce type de dispositif, proposer des hypothèses d'interprétation du problème rencontré par l'un des participants et qui fait l'objet d'un récit, mais ces hypothèses ne sont jamais des conseils, des solutions, encore moins des directives ou des prescriptions. C'est lui et lui seul qui, en méditant ce qui lui est proposé et en fonction de la perception qu'il a de sa situation, choisira de transformer son point de vue et éventuellement sa pratique. On imagine comment ce principe fondateur transposé dans l'univers de l'enseignement de l'apprentissage du philosophe peut être fécond quant aux sources des progrès de l'élève, si l'on considère effectivement celui-ci comme quelqu'un qui décide et lie ses propres progrès à la conscience de cette autonomie de pensée et de décision. D'où le vif intérêt que je portais alors à la phase du questionnement exploratoire et à son expérimentation en analyse de pratique, que je rebaptisais, pour la circonstance scolaire, questionnement d'explicitation en référence à l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1998). J'y trouvais, en effet, face aux élèves le même principe d'autonomie qui fait qu'on les questionne non pour leur faire dire ce qu'on attend d'eux, mais plus justement pour les inviter, sans induction, supposition ou pré-jugement à penser par eux-mêmes de façon réflexive.

III.6.2.2. La transposition de ce principe à l'accompagnement de la classe

Les quelques séquences animées par Richard Etienne furent, dans ce sens, doublement formatrices. Elles précisaient, en tant que formateur, en quoi consistait une posture d'accompagnement. Pour l'enseignant de philosophie, elles opéraient comme détonateur de transfert de principes et de pratiques adaptées et revisités selon les besoins des élèves. Ainsi, si l'élève et le stagiaire sont autonomes pour apprendre ou se former, l'appropriation de connaissances et de compétences intégrée à une posture d'accompagnement devient un principe commun aux deux publics par-delà leurs différences et leurs singularités. D'où l'abandon également de la stricte transmission comme processus d'enseignement-apprentissage, puisque le sujet (élève ou stagiaire) redéfinit (Vygotski, 1934), à sa manière, les contenus qu'on lui propose. S'il se trouve ainsi dans une démarche d'accompagnement, le formateur ne peut plus, comme ce fut souvent le cas, imposer à son public un prêt à penser nécessairement plaqué, mais doit s'appuyer sur l'analyse des besoins, des attentes, des expériences de ce public pour avancer avec lui, nourrir sa réflexion et proposer, au moment opportun de leur émergence, des mises en relation précises et rigoureuses avec les concepts suggérés, évoqués, voire nommés, mais pas clairement identifiés et intégrés à une pensée construite et structurée. C'est un premier pas vers la construction du sens qui peut se renforcer et s'enrichir par la mise en regard avec les apports et référents théoriques qui autrement ne « parleraient » pas à

ce public. De même, mais dans une perspective d'apprentissage, le cours de philosophie n'est plus le déploiement de la compétence à philosopher de l'enseignant (on sait qu'il maîtrise généralement celle-ci), mais la centration de celui-ci sur les productions des élèves qui sont accueillies, questionnées et traitées avec eux. Elles peuvent être ainsi reliées aux contenus des programmes et aux compétences du philosophe qui n'apparaissent pas alors déconnectés du sens que l'élève attribue à son activité.

III.6.2.3. L'accompagnement, une posture construite dans la durée

L'expérimentation de l'analyse de la pratique en tant que dispositif, et la conception philosophique qu'elle suppose de l'autonomie du sujet et du sens que celui-ci confère à sa situation, a depuis irrigué ma pratique parallèle d'enseignant et de formateur. Je sais qu'elle a changé profondément mon regard sur la posture d'accompagnement. Je sais aussi que l'appropriation de cette posture s'inscrit et s'ancre dans la durée et la fréquence régulière de la pratique. Dans ce sens, on ne peut affirmer qu'on accompagne les élèves ou les stagiaires du jour au lendemain, puisque précisément cette compétence exige pour être relativement maîtrisée l'exercice renouvelé et la latence. Après la « révélation » et l'initiation proposées par Richard Etienne, j'ai donc pérennisé et approfondi ma formation en analyse de pratique en participant à de nombreux stages animés notamment par Gérard Wiel, Claudine Blanchard-Laville, Pierre Lecomte, en suivant durant deux années les sessions d'un groupe d'analyse de pratique au sein de mon établissement et en pratiquant régulièrement l'analyse de pratique en tant que formateur. Parallèlement et progressivement, j'inscrivais, en classe, l'accompagnement comme posture prioritaire et essentielle dans l'apprentissage du philosophe.

III.7. L'apport de Michel Tozzi comme incarnation de la posture d'accompagnement

Une troisième et dernière contribution capitale dans l'incorporation de cette posture en lien avec la formation est la rencontre de la personne de Michel Tozzi, professeur émérite à l'université de Montpellier, en tant qu'incarnation vivante de cette posture d'accompagnement. Non pas qu'il puisse être réduit à cette seule figure d'accompagnement. Nous pourrions parler ainsi de sa formidable force de travail, de son professionnalisme, de sa rigueur, de son humanité, de sa simplicité, de sa gentillesse... Même si ces qualités ou compétences peuvent, d'une manière ou d'une autre, être plutôt réinvesties au service d'une posture d'accompagnement, nous ne nous intéresserons qu'à deux compétences que nous avons observées chez lui, qu'il cultive constamment (à tel point qu'elles se confondent avec sa manière d'être) et qui nous paraissent effectivement essentielles à intégrer pour accompagner et apprendre à accompagner : à savoir l'écoute et l'éthique communicationnelle.

III.7.1. L'écoute et ses indices : reformulation et synthèse

Dire que Michel Tozzi écoute est un truisme. L'observation attentive et clinique du « sujet » en situation de travail, lorsqu'il accompagne un débat, par exemple, nous révèle une personne totalement dédiée à cette ouverture à l'autre : regard dirigé vers celui qui parle, visage concentré, buste généralement immobile, front parfois plissé et clignements répétés des yeux quand l'effort d'attention s'intensifie ou quand la divergence, la contradiction semblent affleurer, mains jointes, doigts entrelacés exprimant le recueillement ou ouvertes en accueil de l'interlocuteur, ou main seule caressant discrètement la base d'un menton fraîchement barbu, mimiques diverses, le plus souvent d'une neutralité bienveillante, parfois teinté d'un amusement plus ou moins contenu ou plus rarement d'une contrariété naissante ou plus affirmée. S'il prend des notes c'est de manière intense, appliquée et brève sans quitter apparemment le théâtre de ce qui se dit tout en restant concentré sur le débat en cours. Nous sommes ici avec les indicateurs concrets et observables de l'écoute et l'on pourrait imaginer qu'ils ne soient pas des preuves infaillibles de celle-ci. Certains élèves peuvent ainsi vous fixer du regard, acquiescer, opiner de la tête et être ailleurs. Les indicateurs observés ne correspondent donc pas alors à la compétence attendue et l'évaluation éventuelle qui suit indique cette discordance. À l'inverse, les points de reformulation ou de synthèse réalisés par l'accompagnateur Michel Tozzi qui constituent des évaluations permanentes de cette écoute démontrent, dans ce cas, la pleine concordance et pertinence entre ces indicateurs relevés, (qui sont reconnus alors comme de véritables indices), et la maîtrise de cette compétence. Reprise claire, clarifiée, essentielle, signifiante, synthétique des propos tenus. Tout se passe alors pour les auditeurs comme s'ils se sentaient, d'une certaine façon, devenus très intelligents. Cela est très gratifiant. Les participants (dont je suis), parfois en difficulté, « comprennent tout » et en savent gré à l'accompagnateur-animateur qu'ils remercient logiquement. Le discours qui leur est proposé paraît en effet simple et rend compte, néanmoins, souvent d'une réalité complexe à démêler et d'interventions contrastées. L'effort préalable de clarification, de retraduction, de mise en relation, de rassemblement de la pensée est à cet égard patent. L'accès à cette virtuosité pour se mettre en posture d'écoute, de mémorisation, de communication suppose une ascèse et une pratique constante, dont la classe de philosophie à partir de multiples situations offertes aux élèves (et au professeur) peut être le chantier d'acquisition. C'est en cela que l'observation et l'appropriation éventuelle de ces compétences incarnées nous intéressent. Ici, nous ne faisons pas ni l'éloge, ni le panégyrique de Michel Tozzi (il n'en a pas besoin) et nous savons que ce n'est pas le propos dans une recherche à caractère scientifique. Pour nous, il n'est, à ce titre, ni un exemple, ni un modèle de conduite, mais un référent solide qui peut nous aider à progresser dans la construction de la posture d'accompagnement avec les élèves, notamment en intégrant les deux dimensions essentielles qu'il incarne quand lui-même accompagne.

III.7.2. L'éthique communicationnelle en acte

Écouter l'autre et lui prouver qu'on l'écoute est une chose, le considérer dans le respect de sa personne quand on l'écoute et quand on s'adresse à lui en est une autre. Certains esprits intellectuellement brillants se concentrent sur la première compétence à acquérir et négligent la seconde. Michel Tozzi, dans la posture qu'il adopte, nous invite à travailler, à entretenir et à maintenir les deux. Inconditionnel de la communication il l'est aussi de l'éthique communicationnelle chère à Jürgen Habermas qui prône l'intercompréhension, le consensus. Le travail de synthèse qu'il opère lors de débats ou dans ses multiples publications n'est, à ce titre, pas qu'intellectuel ou mental. Il est le signe du souci permanent de l'autre qu'il n'oublie pas. « C'est intéressant » dit-il souvent pour débiter son propos et répondre à son interlocuteur, formule qui, selon nous, marque plus l'élan qui le porte à s'intéresser spontanément à la personne qui s'exprime dont les propos sont par définition (et avec Kant) alors dignes d'être considérés, qu'à ce qu'il dit. C'est à ce détour constant par l'éthique communicationnelle qu'il nous convie quand, refusant la joute, parfois le harcèlement ou même l'agression verbale, il incarne cette posture qu'il sait fondatrice de la parole et de la communication contre la violence. Son attitude incorpore alors ce à quoi il croit, (même si, parfois, on le sent « bouillir » intérieurement) à la différence de certains de ses contradicteurs. C'est ce qui fait, à notre avis, sa force et sa grande crédibilité, par-delà sa maîtrise magistrale du discours. Transposée auprès des élèves de classe terminales, cette recherche de cohérence avec soi-même entre ce que l'on dit, ce que l'on prône et comment l'on se conduit est déterminante pour que ces mêmes élèves vous écoutent et s'intéressent. Comment, en effet, leur parler de liberté et de responsabilité et laisser, par exemple, s'installer le chahut ou le désordre dans la classe ? Comment leur parler de tolérance ou de respect et rester inflexible ou rigide devant leurs différences ou leur singularité ? Les jeunes ont besoin qu'on incarne effectivement les valeurs auxquelles on croit. Sinon, notre discours se transforme en *pensum* indigeste pour chacun. À quoi bon alors philosopher ou tenter de le faire avec eux, quand notre attitude contredit l'engagement qu'il nous faudrait prendre et que bien souvent nous exigeons d'eux ? Dans un registre différent, beaucoup d'enseignants ou de formateurs déclarent à leur auditoire leur attachement et leur foi à une conception visant l'autonomie de la pensée du sujet par l'accompagnement, tout en restant campés dans des pratiques hyper prescriptives et directives. En cela la posture d'écoute et d'éthique communicationnelle de Michel Tozzi nous est précieuse, car elle met l'accent sur l'engagement et la praxis. Philosopher n'est plus seulement l'art de bien manier le verbe, mais incite aussi à prendre en soi ce que l'on dit, à être l'expression de ce que l'on a à dire soit avant, soit après avoir parlé. Le débat argumentatif auquel tient tellement Michel Tozzi pour les élèves n'est pas, dans ce sens, seulement le choix d'un dispositif pédagogique et didactique attractif, novateur et stimulant de la pensée critique. Certes, ce choix implique que, par l'acte discursif, nous considérons que toute

vérité soit interrogée rationnellement, dans la pluralité des points de vue et jamais comme définitivement acquise. Il suppose aussi et surtout la construction et l'appropriation progressive d'une posture basée sur une éthique de tolérance et de libre communication entre les futurs citoyens et, par-là, la croyance en la construction d'une « communauté idéale de communication ». Voilà, ce que nous apprenons de la conduite d'accompagnement quand nous observons Michel Tozzi accompagner et voilà ce que nous espérons perpétuer.

III.8. L'apport d'une démarche de recherche dans la posture d'accompagnement

Deux études, l'une entreprise en 1980 en philosophie de l'éducation à Paris III, Sorbonne, sous la conduite de Georges Rioux pour l'obtention d'un DEA et une autre menée en 2000 (au Portugal au cours d'un stage de haut niveau concernant l'équipe de France de marche athlétique placé sous la direction de l'entraîneur national Gérard Lelièvre) pour l'obtention du diplôme d'entraîneur expert d'athlétisme, contribuèrent me semble-t-il à me familiariser et à me perfectionner dans une démarche de recherche. La première, portant sur « L'étude psychosociologique de la performance de jeunes coureurs en milieu rural », comme la seconde intitulée : « Analyse systémique de la réussite des marcheurs de haut niveau », me confrontèrent à la difficulté du choix, de l'identification précise de l'objet d'étude, de même qu'à celle de la pertinence de la démarche notamment en ce qui concerne les concepts à convoquer et les outils méthodologiques à adopter. Dans les deux études, une difficulté supplémentaire intervenait (qui pouvait aussi se transformer en atout) par le fait que j'étais très proche, soit en tant qu'entraîneur, soit en tant qu'ancien coéquipier, des sujets constituant l'échantillon à observer et à analyser. Il me fallait dans les deux cas apprendre à conserver suffisamment de distance pour œuvrer scientifiquement lors du recueil des données à partir de questionnaires et d'entretiens, tout en conservant la confiance des sujets à mon égard pour qu'ils puissent se confier librement. La posture d'accompagnement, empathique, à l'écoute, sans induction ou inférence, sans jugement de valeur, sous le sceau de la confidentialité, s'imposait donc pour garantir une certaine objectivité en particulier lors des entretiens. Les facteurs qui expliquaient la performance des jeunes et la réussite des marcheurs de haut niveau étaient parfois convergents, quand il s'agissait de s'identifier à un groupe d'appartenance (l'équipe d'un club rural ou l'équipe de France), d'intégrer le sens de l'effort et la résistance à la douleur, de se mettre en projet. Ce dernier élément intégrant la logistique et la programmation était déterminant pour les champions qui désiraient se qualifier pour les grands championnats (championnats d'Europe, championnats du monde, Jeux olympiques). Seuls ceux qui étaient capables de se projeter dans un avenir lointain, sur deux à quatre ans, en précisant leurs objectifs et les moyens pour les atteindre, parvenaient, à la différence de leurs collègues parfois plus "doués" physiologiquement et physiquement, à se hisser

au plus haut niveau. La connaissance fine de l'entraînement, notamment celle ayant trait à la compréhension des phases de reprise, de développement, précompétitives, compétitives, celles de repos actif, relatif ou total intervenait également dans cette réussite dans le sens d'une conscientisation de l'entraînement et corrélativement dans celui d'une planification pertinente, où les réajustements se greffaient sur une trame générale construite à l'avance. Cette anticipation, clef du succès, n'était pas simple à exprimer en parole par les acteurs, car elle touchait quelque part leur motivation profonde et les ressorts qui les conduisaient à s'investir et à agir. La posture d'accompagnement permettait, en accueillant sans agresser, de recueillir les raisons "secrètes" de ces exploits qui, autrement me semble-t-il, seraient resté lettre morte. Au final, ces deux recherches m'ont obligé à endosser au contact des sujets cette posture très particulière qui favorise sans l'entraver la libre expression d'autrui, posture qui sera réinvestie par ailleurs.

III.9. L'apport de l'activité théâtrale dans la posture d'accompagnement

III.9.1. D'un modèle formel à un modèle centré sur l'initiative et la singularité du sujet

Pour clore le récit des expériences marquantes qui fondent et affinent notre posture d'accompagnement, il nous faut mentionner l'activité théâtrale, plus précisément la direction d'acteurs et le travail de mise en scène auxquels nous nous consacrons depuis douze ans avec une collègue au sein de l'atelier théâtre que nous avons fondé dans notre établissement. Les élèves ont visité et interprété des auteurs au registre aussi varié que Jean Anouilh, Anton Tchekhov, Lope De Vega, Alejandro Casona, Georges Feydeau. Au départ, nous nous sentions très dépendants des didascalies et du décor préconisés. Le texte aussi nous "en imposait" dans un sens plutôt convenu et nous conduisait à faire jouer les élèves dans un certain registre. Nous nous sommes vite aperçus (avec les conseils avisés et avertis d'un intervenant professionnel) des limites de ce cadrage rigide. Les capacités inventives et créatives des élèves ne pouvaient éclore dans ces conditions. Ceux-ci s'inféodaient eux-mêmes à une interprétation conventionnelle, sur-jouée et caricaturale des personnages. Ce n'était ni drôle ni émouvant, car les apprentis comédiens reproduisaient un prêt à jouer comme ils dupliquent parfois un prêt à penser inauthentique lors de productions dites philosophiques, à partir d'un mode d'emploi formel hérité de représentations, d'habitudes et de prescriptions essentiellement scolaires. Dans les deux cas, un modèle formel était l'objet d'une imitation et il nous fallait rompre avec cela. Le retour sur soi, en soi, par soi, expérimenté par les apprentis philosophes quand on les recentre sur leur propre activité philosophante, pouvait nous servir de méthode dans une démarche d'accompagnement. De ce fait, la démarche d'enseignement initiale ne se résumait plus à la question : que dois-je dire ou montrer pour que l'élève puisse

comprendre comment jouer le personnage tel qu'on peut le comprendre à la lecture du texte et des didascalies ? La question devenait : en recentrant l'élève sur la singularité de ses ressources intellectuelles, psychologiques, cognitives, sur son vécu, sur sa maturité, quel choix de personnage est susceptible de lui convenir au mieux ? Or ce choix ne peut, comme l'invitation à philosopher, se faire sans la prise d'initiative de l'élève à s'analyser.

III.9.2. L'accompagnement face à la construction identitaire et la (mé) connaissance de soi

Chaque année, le casting prend en compte cette donnée prioritaire de la considération par l'élève de la connaissance véritable de ses ressources afin de se prononcer sur le choix des rôles et sur la manière de les interpréter. Dire que cette connaissance et cette reconnaissance se font sans difficultés serait exagéré et l'on assiste parfois à des conflits aigus nés d'un fort désir de jouer et d'une incompatibilité à le faire, faute d'une réelle connaissance de soi. Méconnaissance de soi quand l'élève, enthousiasmé par le profil d'un des personnages principaux, "oublie" ses grandes difficultés à mémoriser, ou quand le vécu ou l'expérience déterminante pour incarner un personnage sont inconnus de l'élève, ou lorsque la morphologie ou les caractéristiques physiologiques ou psychologiques de ce même élève ne correspondent en rien à la description du personnage. Méconnaissance de soi aussi quand, parfois et à l'inverse, un rôle "fait sur mesure" pour tel élève, porteur de dispositions évidentes, n'est pas choisi par le sujet qui hésite ou refuse de s'engager. Image de soi et estime de soi mêlées participent donc souvent, de façon provisoire et de manière fragile, à cet âge délicat de l'adolescence, à construire l'identité, la personnalité et progressivement la connaissance de soi. Comme pour l'apprentissage du philosophe, cette connaissance de ses ressources par l'élève et des réajustements qu'il lui faut opérer est primordiale si l'on veut, en partant de ce qu'il est, le faire progresser, en s'appuyant précisément sur sa configuration singulière. Ceci étant progressivement négocié et établi avec lui, la distribution des rôles devient alors plus pertinente. Dans cette optique, n'importe qui ne peut d'emblée interpréter le supposé homosexuel Poète Chéri ou l'intraitable Madame Alexandra dans la pièce *Colombe* de Jean Anouilh, le tourmenté Treplev ou la lumineuse et ambitieuse Nina dite *La Mouette* dans la pièce du même nom d'Anton Tchekhov, Mercedes à la fois digne et passionnée ou la sensuelle et pragmatique Frasquita de *La meunière d'Arcos* d'Alejandro Casona. Des profils psychologiques, des allures, des démarches, des gestuelles, des tics, des « défauts », des « je ne sais quoi » dans la manière d'apparaître, de déambuler, de regarder conviennent mieux que d'autres, n'appartiennent qu'à certains. C'est cette singularité qu'il s'agit de creuser, de travailler, d'exploiter au mieux dans l'invitation à la rencontre avec lui-même, expressif et créatif, qui est faite à l'apprenti comédien. Sous l'angle plus rationnel et cognitif, ce même travail est proposé à l'apprenti philosophe. Dans

les deux situations, la posture d'accompagnement s'avère alors particulièrement appropriée, car elle permet à l'élève de donner la pleine mesure de ses compétences en les reliant à son identité et à sa personnalité. De ce point de vue, nous côtoyons chaque année des élèves différents sur la scène et en philosophie, dont les approches pour l'apprentissage théâtral et celles du philosophe sont toujours singulières.

III.9.3. Accompagnement, zone de développement proche et créativité

Selon l'expression de Vygotski (1934), partir de cette zone de "développement proche" propre à chacun, et également spécifique à chaque groupe, nous paraît incontournable pour favoriser l'autonomie et les progrès dans le respect des différences. Cette zone semble effectivement spécifique. En 2010, la troupe de notre atelier était composée en grande partie d'élèves sportifs en moyenne ou grande difficulté scolaire. La fin des répétitions avait donné lieu à son lot de tensions et de psychodrames générés par la peine à mémoriser et par l'imminence de la représentation. Nous étions véritablement inquiets, ma collègue et moi-même, car il restait à régler les déplacements et les coordinations d'occupation de l'espace de manière fine ce qui, pour d'autres troupes précédentes, avaient constitué une véritable difficulté. Ces réglages (notamment les synchronisations à un rythme élevé des bousculades, bagarres, portes qui s'ouvrent et se ferment, entrées, sorties, etc.), sous nos yeux ébahis, ne posèrent aucun problème à nos comédiens sportifs, apparemment experts en la matière. En effet, habitués en sports collectifs à ces réajustements perpétuels notamment lors du traitement rapide de l'information concernant les objets ou les sujets en mouvement, la transposition de cette compétence, au travers des situations mettant en jeu les déplacements sur scène, leur convenait tout à fait. Pour eux, leur coordination et leur harmonisation semblaient déjà familières. Nous vivions ce moment précieux et recherché en tant que spectateur et en tant qu'enseignant de la prise en main totale par les élèves de ce qu'il y avait à dire et à faire pour, dans ce registre particulier, mettre en scène, inventer et créer. Les compétences développées préalablement correspondaient peu ou prou à celles de la « mécanique » de la pièce de Georges Feydeau qu'ils interprétaient alors en pleine autonomie avec l'aisance et l'inventivité que seule l'appropriation autorise. Doublement acteurs, sur scène et de leurs apprentissages (et même ici auteurs), ils démontrent comment l'accueil et la prise en compte de la singularité d'un sujet, mais aussi d'un groupe, peuvent être les moteurs de ces apprentissages dans l'activité théâtrale, de même que dans l'apprentissage du philosophe.

Conclusion

Qu'est-ce qui nous conduit à accompagner l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales ? Certaines scènes que nous avons qualifiées de « fondatrices » et des tranches de vie marquantes résonnent en nous et nous ont, semble-t-il, prédisposé à adopter préalablement la posture d'animation dans une visée de mise en projet de l'autre. Un tournant, lié à l'histoire de notre fils, a précipité la transition entre animation et accompagnement et nous a peu à peu appris à nous décentrer pour laisser cet autre advenir et se réaliser. Dès lors, il nous semble que nous avons privilégié, dans l'exercice du métier, cette posture en la renforçant et en l'affinant par la rencontre de personnalités marquantes ressurgies de l'enfance, « notre prof de gym » (figure taiseuse et tacite de l'accompagnement) ou actuelles vécues en formation, Richard Etienne (et son apport sur la professionnalisation de cette posture), Michel Tozzi (en incarnation de l'écoute et de l'éthique communicationnelle). Notre travail de recherche a contribué également à inscrire plus scientifiquement l'accompagnement dans nos pratiques. Enfin, l'activité théâtrale nous a conforté dans l'idée de solliciter la singularité des ressources de l'élève pour le faire progresser et se réaliser en créant et inventant. Toutes ces influences ont parrainé, de l'intérieur, plus ou moins consciemment ou « de l'extérieur » à partir de choix plus affirmés, la posture d'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales dont nous avons aujourd'hui la charge.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL

Le contexte d'émergence a pu inscrire ce choix de l'étude de l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales dans l'histoire personnelle, intime de celui qui trouve en lui-même et dans son parcours les sources de sa recherche en tentant de les analyser. D'autres éléments sont à éclaircir pour savoir de quoi l'on parle, sur quoi précisément s'interroger quand on aborde la question de l'accompagnement et construire ainsi le cadre conceptuel. Une approche historico-philosophique de cette posture est l'un d'entre eux et sera l'objet d'un premier chapitre. La question de la connaissance des acteurs et de leur éventuelle implication dans le procès accompagnement-apprentissage en est un autre et sera l'objet d'un second chapitre. La désignation et la définition de concepts-clés liés au geste d'accompagnement en constituent un troisième. Ces trois axes de réflexion permettront de nous questionner légitimement sur l'acte didactique d'accompagnement en reliant étroitement celui-ci à la question de la progressivité des apprentissages. La problématique ainsi entrevue nous amènera alors à poser et à énoncer nos hypothèses de recherche, ceci lors du chapitre quatre de notre cadre conceptuel.

Chapitre I : Réflexion sur les fondements historico-philosophiques de l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe : héritage et perspectives

Notre intention n'est pas ici de brosser un tableau des différentes formes d'accompagnement ayant marqué l'histoire de la pédagogie du philosophe, mais plutôt de rechercher chez certaines d'entre elles des dimensions qui pourraient expliquer ce qui nous amène à accompagner les élèves comme nous le faisons actuellement. Ces dimensions spécifiques qui fondent en effet notre posture ne sont pas nées ex nihilo. Elles sont déjà présentes dans la démarche socratique qui, ancrée dans son époque et dans sa culture, a pu néanmoins inspirer les gestes professionnels d'aujourd'hui. C'est en ce sens que nous parlerons d'héritage. Mais cette lecture historico-philosophique ouvre aussi sur les perspectives et les prospectives innovantes de l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe. En effet, si l'on garde à l'esprit ce lien étroit entre ce que la compréhension de l'histoire, de la pédagogie, de l'apprentissage du philosophe nous apporte, et ce qu'elle peut susciter en nous de prolongements didactiques plus ou moins créatifs, ce voyage passé-présent nous intéresse au plus haut point, car il conforte, stimule et en même temps libère notre incitation à la recherche. La

lecture historique produit, semble-t-il, le même type d'effet. Selon la formule d'Henri-Irénée Marrou (1954, p.272) elle devient « le terrain d'exercice et l'instrument de notre liberté. », ce qui nous « ... libère des entraves, des limitations qu'imposait à notre expérience de l'homme notre mise en situation au sein du devenir... ». C'est donc au titre de bilan-enseignement, perspective-prospective que nous désirons entreprendre ce voyage.

I.1. Accompagner : d'abord être là et être présent avec l'autre

Qu'est-ce qu'accompagner une classe de philosophie ? Nous serions tenté de dire que, tout simplement, c'est d'abord être là avec les élèves, de manière authentique et c'est également être disponible. Mais ce « tout simplement » n'a rien d'évident. Il implique à la fois une grande vigilance envers la personne de l'élève et le climat de la classe, et la capacité pour l'enseignant de prendre en compte cette altérité pour construire le cours. S'imprégner des visages, des prénoms, des attitudes et « s'en repasser le film » avant de se rendre en cours pour être immédiatement présent et réactif, porter en soi un véritable projet d'enseignement à la fois joyeux, énergique et laborieux dans l'intention d'« embarquer » avec les élèves et de susciter les apprentissages, tel est le préalable auquel nous essayons de nous conformer avant chaque séance. Il nous semble que Platon, à travers la figure emblématique de Socrate, nous montre qu'accompagner l'apprentissage du philosophe est effectivement d'abord rechercher et préparer ce contact pour rencontrer l'autre en étant aux aguets, presque à l'affût du fourmillement de la vie. « Le matin il allait dans les promenades et les gymnases ; à l'heure où le marché bat son plein, on le voyait au marché, et il passait toujours le restant de la journée à l'endroit où il devait rencontrer le plus de monde » (*Xénophon, Mem., I, I, 10*). Il y a ici une manière particulière et en même temps très simple de rechercher l'être-là, avant de questionner l'essence en s'immergeant dans la vie de ses concitoyens. L'enseignant de philosophie, dans un contexte (institutionnel) bien évidemment différent, en même temps qu'il invite les élèves à se distancer, à raisonner, nous semble, lui aussi, devoir être là avec ses élèves dans une proximité à la fois tenue et conviviale, sans commentaire, sur laquelle il fonde néanmoins en grande partie le sens du cours. Certains penseront que cet effort pour établir ou garder le contact, est inutile et même nuisible à l'apprentissage du philosophe. Ce sont, nous semble-t-il, les mêmes qui considèrent que le cours de philosophie est d'abord l'affaire de l'enseignant, idée à laquelle on peut souscrire si l'on précise que toute cette « affaire » consiste aussi et surtout à mobiliser les ressources de l'élève et donc à se mettre à sa portée et à son service pour qu'il s'engage dans les apprentissages. Point n'est besoin alors de se replier dans une posture exclusivement magistrale loin de lui (car l'élève ne serait, soi-disant, pas toujours susceptible de comprendre faute de prérequis), ou de s'enfermer dans un discours hermétique (pendant que l'élève fait ses maths, saucissonne ou joue aux cartes, comme

le confirment certains témoignages). Marcel Conche (1991, p. 16) soulignant les erreurs à éviter (pour qu'éventuellement ce qui vient d'être rapporté n'advienne) insiste sur le fait « de perdre le contact avec l'expérience, de faire trop peu cas des questions des élèves, (de) les accabler sous une érudition lourde, (de) les déconcerter, (de) les fatiguer et donc (de) les décourager par une subtilité excessive et l'erreur extrême : le manque de simplicité, de clarté et de naturel dans le langage. » En un mot il s'agit de proscrire les postures et les manières de parler trop distantes et de rechercher une certaine simplicité garante d'une relation authentique. Retenons qu'accompagner l'apprentissage du philosophe commence déjà par l'expression d'une présence « forte », consciente d'elle-même et d'autrui et orientée vers son auditoire.

I.2. Accompagner : s'appuyer sur la quotidienneté

Nous pensons que connecter ensuite cette présence et son orientation à ce que vivent ou se représentent les élèves permet de recentrer l'exercice du philosophe et son apprentissage au cœur de la vie et de la classe comme un levier puissant favorisant l'intégration des contenus philosophiques. Au début du deuxième siècle après J.-C., Plutarque dépeignait déjà cette posture du philosophe qui, sans en avoir l'air, en étant dans les lieux de vie et en participant aux activités quotidiennes de ses semblables, exerçait déjà son métier : « Socrate ne faisait pas disposer de gradins pour ses auditeurs, il ne s'asseyait pas sur une chaire professorale ; il n'avait pas d'horaire fixe pour discuter ou se promener avec ses disciples. Mais c'est en plaisantant parfois avec eux - ou en buvant ou en allant à la guerre ou à l'agora avec eux, et finalement en allant en prison et en buvant le poison, qu'il a philosophé. Il fut le premier à montrer que, en tout temps et en tout endroit, dans tout ce qui nous arrive et dans tout ce que nous faisons, la vie quotidienne donne la possibilité de philosopher. »

Puiser dans la vie quotidienne des élèves pour ancrer l'apprentissage du philosophe, dans ce qui est familier ou ce qui se présente comme actuel à l'élève, lui rend cet apprentissage plus accessible. Dès à présent, inscrire ici ces concepts dans les tranches de vie des adolescents va dans ce sens. A l'occasion du don du sang qui a lieu chaque année dans notre établissement, les élèves de terminale ST2S (qui ont le don et l'échange comme thèmes dans leur programme), sont invités à faire un travail de sensibilisation auprès des élèves majeurs et des professeurs. Puis, ils s'impliquent dans l'organisation et le fonctionnement de cette journée. Partir de pratiques instituées et de valeurs incarnées autorise une réflexion qui résonne auprès d'élèves doublement acteurs. Autre exemple lié à l'incontournable élection présidentielle de 2012 en France qui interpelle les élèves, sans qu'ils possèdent nécessairement des grilles de lecture et d'analyses suffisantes pour comprendre ce qui se joue : il leur sera demandé par exemple comment le choix économique des échanges est étroitement lié aux décisions politiques, ceci en comparant les programmes de différents candidats en la

matière. Ce retour au « direct » et à la proximité de ce qui est vécu permet aux élèves, surtout ceux issus des séries technologiques, d'intégrer l'exercice de l'apprentissage du philosophe non pas comme un paramètre étranger à leur univers (ce qu'ils croient au départ), mais comme prenant racine dans cet univers. Le parallèle avec le souci de Socrate de capter cette actualité et cette quotidienneté, quand il fréquente les lieux publics où se déroule la vie de tout un chacun, peut être relevé. Le message correspondant destiné aux élèves, décodé par leurs soins, signifie qu'apprendre à philosopher est une activité réflexive abstraite qui trouve ses origines dans la réalité concrète des hommes. À ce titre, accompagner veut dire vulgariser les concepts et, par conséquent, maintenir étroitement lié le « quotidien » et la pensée » qui en sont les corollaires.

I.3.Accompagner : rechercher la zone de développement proche

Mais avant même « de faire avancer le cours », nous avons noté qu'il est nécessaire de contacter son auditoire, d'appréhender ce qui pourrait éventuellement le préoccuper, d'opérer les ajustements nécessaires pour que les élèves se sentent entendus et compris. Ensuite, prendre des dispositions, pour qu'ils se sentent capables de s'engager. C'est la recherche d'une première proximité relationnelle (mais aussi psychologique et intellectuelle) que Jérôme Bruner décrit comme la fonction initiale de l'étayage : l'enrôlement. Accompagner consiste donc d'abord à poser et à entretenir cette relation et cette proximité, à prendre la mesure du public auquel on s'adresse sans concession mais avec bienveillance, avec empathie dirait Carl Rogers. En effet, l'apprentissage du philosophe et l'éducation en général exige les deux versants, d'une part la rigueur de la réflexion, d'autre part la valorisation et le raffermissement de la pensée de l'élève par l'enseignant. « Partir des élèves tels qu'ils sont » (M. Tozzi), de leurs productions aussi modestes soient-elles, s'y référer et y revenir pour les examiner avec eux. Sans cesse, Socrate, dans les dialogues de Platon, invite à ce retour en duo (« examinons ») et prépare son interlocuteur à accéder, avec son aide, à un niveau de compréhension et d'apprentissage supposé supérieur à ce qu'il était précédemment. Même si l'on peut discuter (certains ne s'en privent pas) le sens et la valeur du dialogue socratique (sont-ils réellement au service du sujet, ou servent-ils celui qui questionne ?), on ne peut s'empêcher d'établir un rapprochement étrange avec les méthodes actives, notamment celles préconisant le « décalage optimal » (Linda Allal) entre l'exercice proposé et les possibilités du sujet, ou celles insistant sur ce que le sujet est capable de réaliser seul (sa zone de développement présente) et ce qu'il peut réaliser quand il est accompagné et aidé par un expert, (sa zone de développement proche) (L. Vygotski). Solliciter cette fameuse zone de développement proche devient alors envisageable, quand ce même élève est ainsi « tiré vers le haut ». Or, si l'on en croit Alain (1932/1986, LXXXIV), Socrate pratiquait déjà cette recherche sans le savoir : « Socrate allait et venait,

écoutait, interrogeait, cherchant toujours la pensée de l'autre ; ne visant point à l'affaiblir, mais au contraire à lui donner toute sa force possible. Dont l'autre souvent s'irritait ; car notre pensée mise au clair, n'est pas toujours ce que nous voudrions ; il s'en faut bien. Seul avec soi et libre de tout ; seul avec l'autre, et tous deux libres de tout. Il n'y a point de lueur pour l'esprit hors de ce chemin-là. ». Quelque part, avant même d'évoquer le système de valeur qui pourrait accompagner le discours de l'élève, n'est-ce pas sa « pensée mise au clair », « explicitée » dirait Pierre Vermersch, qui intéresse spécifiquement le professeur de philosophie ? Quelle autre tâche plus urgente et plus essentielle pour lui que d'inviter l'élève à se confronter à son propre discours, à sa cohérence, à sa rigueur, à sa précision ? Or, si pendant cette clarification, on suppose médiatrice la parole de l'enseignant, est-elle pour autant transparente pour son auditoire ? Ce dont je ne peux prendre conscience que par des évaluations permanentes sur la compréhension de mes propos devient le souci premier. « Dans un cours par exemple, il faut que je dise, mais qu'en même temps je sois attentif à toute incompréhension, que je prévoie un accompagnement de mon dire pour qu'il soit compris: et je ne peux jamais compter sur la clarté que je crois produire, car je ne suis pas dans la tête de celui qui m'écoute et a des difficultés à me suivre. Telle est la limite didactique de tout cours magistral. » (Tozzi 2008). La recherche de la zone de développement proche suppose donc une double condition : l'accueil, la valorisation et la mise au clair de la parole de l'élève, ce à quoi nous invite Socrate, mais aussi, parallèlement la vérification, par des allers- retours constants, que ma parole n'est pas un obstacle à la compréhension, ce que nous suggère de vérifier Michel Tozzi. Ces réajustements étant opérés au fur et à mesure du dialogue pédagogique, Socrate de son côté, par l'intermédiaire d'Alain (opus cit.), met en exergue la difficulté majeure qui consiste à apprendre à philosopher, dans ce que Vygotski nomme l'intrapsychique (« Seul avec soi et libre de tout ») et l'inter-psychique (« Seul avec l'autre et tous deux libres de tout »). Ce retour sur le processus de pensée à partir de la confrontation à l'autre prend tout son sens dans le cadre de la classe de terminale, où cet autre peut être le camarade, l'enseignant, la communauté de la classe, les auteurs, l'actualité... Cette confrontation à soi, aux autres, souvent exprimée en interactions langagières, prend la forme d'une épreuve incontournable et exclusive, car « hors de ce chemin » « pas de lueur pour l'esprit » pour qui se targuerait de philosopher. Le renoncement éventuel à cet affrontement (intégrant avec Platon l'évaluation de nos choix de vie), nous discrédite et dissout la valeur de notre existence : « Une vie qui ne se met pas elle-même à l'épreuve ne mérite pas d'être vécue. » (*Apologie* 38a). Cette rencontre sans concession avec sa propre pensée et avec celle de l'autre définit en effet l'homme et sa dignité. Son évitement, si ce double retour n'a pas lieu, devient alors, selon Socrate, source de mépris et nous renvoie à une vie végétative : « Une telle vie ne serait pas une vie d'homme mais celle d'un mollusque marin ou celle de toute bête marine emprisonnée dans sa coquille » (Platon, *Philèbe* 21c).

Si accompagner signifie en priorité être présent avec l'autre, en l'occurrence l'élève, cela équivaut conjointement à rechercher avec sa contribution la zone de développement proche où il sera en mesure de maîtriser de mieux en mieux ses processus psychiques en les contrôlant et en les orientant. C'est, ce que nous retenons dans un premier temps de l'apport de Socrate.

I.4. Accompagner : distinguer dialogue socratique et dialogue pédagogique.

I.4.1. De l'éveil....

« Point de lueur pour l'esprit » pour l'élève de terminale d'aujourd'hui : pourrions-nous étendre ce concept, hors du champ de contrat didactique ? Certes élaboré, ce dernier n'est pas une sinécure et, souvent, l'apprenant peine, renâcle parfois, proteste même contre « cette prise de tête » qui l'oblige à revenir sur ce qui lui paraissait suffisant et qu'il admet maintenant être contradictoire, imprécis, superficiel ou incohérent. Il pourrait d'ailleurs, tel Ménon parlant de Socrate, comparer son professeur de philosophie (quand il adopte cette posture très spécifique du questionneur) « à ce large poisson de mer qui s'appelle torpille et qui engourdit aussitôt quiconque s'approche et la touche » (Platon, *Ménon*, 80a). L'embarras ou l'aporie produits par le questionnement qu'on m'adresse et que je m'adresse à moi-même, apparaît toujours, aujourd'hui comme hier, comme un passage obligé pour qui veut apprendre à philosopher. Le retour sur soi et l'analyse de son propre discours avec les ratures, les rectifications, les remédiations qui s'ensuivent, sont la matière même de progrès éventuels. La prise en charge par l'élève de ce qui pourrait être amélioré devient le ferment de progrès réels que le sujet et son accompagnateur envisagent, déterminent, entérinent ou programment. C'est à cette évaluation et à cette mise en perspective que, d'une certaine manière, Socrate nous invite.

I.4.2. ... à la réponse induite

C'est ce que l'on peut retenir dans un premier temps, car l'examen approfondi de la démarche du grand philosophe peut aussi nous faire douter du caractère accompagnateur de sa posture. Certains, comme Pierre Parlebas (1980, pp. 16-17) vont même jusqu'à affirmer que le questionnement socratique est l'archétype de l'« entretien hyper directif ». Qu'est-ce qui peut justifier un tel jugement ? En effet, il faut lire et relire les dialogues de Platon pour observer que de nombreux interlocuteurs de Socrate sont, avant tout, ses faire-valoir et ne sont donc présents que pour confirmer ses conclusions, voire ses apories. En termes de rapport au savoir et au pouvoir, on pourrait dire qu'ils apprennent parfaitement le conformisme et la soumission. Selon O. Bassis (1998a, p. 229), avec Ménon : « Le dialogue est pré-programmé ; c'est un quasi monologue. ». Finalement, le théorème est certes démontré, mais « l'esclave est de toute évidence appelé à le

rester ». Ménon produit des réponses exactes, mais celles-ci sont toutes « induites par les questions » de Socrate. « L'élève ne crée rien. Il est docilement entraîné sur les rails posés par le maître. ». On aurait tort de penser que cette démarche est dépassée, y compris dans l'enseignement de l'apprentissage du philosophe. Plus préoccupant est le constat de quelques observateurs quand ce questionnement s'avère, selon eux, non pas propice à ouvrir, mais à verrouiller l'esprit : « Poser des questions n'est pas poser question. Questionner l'élève c'est en fait, empêcher qu'il se questionne » (Bassis, 1998, p. 194), « Interroger pour instruire, [c'est] une forme perfectionnée de l'abrutissement » (Rancière, 1987, p. 52). « L'école répond à des questions que les élèves ne posent pas et elle ne répond pas aux questions qu'ils évoquent » (Develay, 1996, p. 9). Il ne suffit donc pas de questionner l'élève pour lui permettre d'avancer dans son processus de pensée. Au contraire, quand la question, biaisée parce qu'inféodée au discours de l'enseignant et non au service de l'éveil de l'élève, empêche la réflexion, les dés sont pipés et l'élève est maintenu dans la passivité et l'ennui. Olivier Maulini (2005, p. 50), rendant compte de cette critique radicale du système éducatif, décrit ainsi la situation : « Le questionnement scolaire serait un artifice, un simulacre, le signe évident d'une « fausse communication, la seule où l'expert (le maître) pose au novice (l'élève) des questions dont il connaît lui-même la réponse. ». C'est un questionnement chausse-trape (Develay, 2001 p. 143), un questionnement à rebours (Astolfi, 1993, p. 30), une pratique qui fait illusion (Boissat, 1991), une fiction où l'on « tend à fournir à l'élève des « réponses » à des questions qui ne sont pas pour lui posées » (Chevallard, 1985, p. 88). Questionner ne garantit donc pas l'éveil des consciences. Si le professeur de philosophie se risque à ce type de questionnement, il ne peut, dans le meilleur des cas, qu'accompagner son propre discours, ce qui n'équivaut pas, on en conviendra, à conduire ceux dont il a la charge.

I.4.3. Accompagner : partir de l'intérêt

Si cette pratique perdure au sein même de l'enseignement de la philosophie (et l'on peut raisonnablement penser que certaines formes de leçons « clés en main » s'inscrivent dans cette logique), le terme d'accompagnement devient impropre pour désigner celle-ci. À l'inverse, le questionnement véritablement pédagogique en cours de philosophie comme ailleurs entretient non pas l'inertie (par des questions étrangères à l'intérêt des élèves), mais s'appuie sur cet intérêt pour entretenir la curiosité... et les questions des élèves. Claparède, Dewey et les artisans de l'Éducation nouvelle avaient bien compris ce renversement de perspective, en exigeant que « toute leçon soit une réponse », et en édictant que l'intérêt régit l'activité en priorité. Or, si cet intérêt peut être éventuellement déclenché, c'est parce que l'élève se pose lui-même une question, qu'il est confronté à un problème qu'il s'approprie, mais non face à la difficulté qu'on voudrait lui présenter. « Rien ne peut être fait problème pour quelqu'un [...]. Pour que l'enfant se rende compte qu'il a affaire à un problème réel, il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme sa difficulté à lui. »

(Dewey, 1910/ 1997, p. 98). Cela vaut pour les élèves de terminale qui servent de base pour élaborer et revenir sur la construction du cours, et travailler les compétences à s'approprier. Que signifient et que valent, par exemple, les références et les contenus philosophiques, s'ils ne sont pas examinés du point de vue de la compréhension et de l'utilisation que l'élève en fait, considérés comme contextualisés et situés à un moment précis de l'apprentissage ? Seul un accompagnement ciblé et singulier, centré sur l'intention de l'élève au temps T et sur le sens qu'il donne à ses apprentissages, nous paraît susceptible d'aider à observer des compétences en construction, et de préserver ce fameux intérêt souvent proclamé et exigé par les enseignants (n'est-ce pas une contradiction en soi ?), mais trop souvent aussi peu ou pas préparé. Il n'est pas question ici, comme on l'entend parfois, de s'évertuer à susciter à tout prix l'intérêt des élèves, mais plus justement, ayant observé où peut se loger cet intérêt, d'en partir pour en assurer le lien avec les apprentissages prévus.

I.5. De la dévolution à l'élève du rôle de questionneur

L'enseignant de philosophie est-il prêt à assumer « l'inversion des rôles », et à passer d'une logique où le « maître expose, explique, interroge », à une logique où il « apporte des éléments de connaissance aux questions que se posent les enfants » et nous rajouterons, les adolescents ? (Cresas, 1991 p. 18). Rousseau dans *L'Émile* avait déjà amorcé cette « révolution épistémologique » de l'accompagnement, en feignant de perdre son élève dans la forêt pour mieux l'amener se questionner et à enclencher chez lui la réflexion (Soetard, 2001, p. 14). De ce fait, il suscite, excite sa curiosité et met l'élève en mouvement (citer, réciter, susciter, exciter proviennent du grec *kinein* « mouvoir »). L'enjeu reste le même pour les élèves de terminale, quand nous mettons en place des dispositifs et situations censés provoquer leur activité réflexive et médiatisante. Corrélativement, il semble que cet accompagnement, avec ce type de mise en situation, permet aux élèves de s'interroger sur le sens et le lien entre les savoirs et favorise simultanément « les interrogations philosophiques fondamentales » qui permettent « l'élaboration identitaire », dans la mesure où elles inscrivent l'élève dans « la filiation humaine » (Bernardin, 1997, p. 221). À l'inverse, le risque est grand, par le recours à un enseignement compartimenté, de dénaturer ce questionnement existentiel. Ces « interrogations premières » ne sont pas à « morceler », ni à « dissoudre » dans la programmation des disciplines, ou à l'intérieur d'une même discipline (Morin, 1999 p. 14). Devenu personne-ressource au service du questionnement de l'élève, l'enseignant alimente, en la régulant, la demande des élèves, qui initie et stimule la réflexion commune. S'appuyer sur cet élan interrogateur en le mobilisant, en le canalisant, en le mettant en lien avec les contenus philosophiques, constitue un geste professionnel spécifique, en même temps qu'une expérience extrêmement positive, presque jubilatoire (pour l'élève et pour l'enseignant), dans la mesure où le sujet de lui-même se questionne et problématise.

I.6. Accompagner : l'égalité en question

« Questionnement et doute libérateur » (Russell, 1912) ne vont pourtant pas de soi. Nous constaterons que scénarios de vie et rapports au savoir brouillent souvent les pistes. La maïeutique, par le biais du dialogue socratique ou ce qui pourrait lui correspondre dans le cadre de la classe, à savoir le dialogue pédagogique qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève, ont une signification différente pour chaque acteur. L'accès à l'*anthrôpinê sophia*, science propre à l'homme des choses humaines, n'est en effet pas égalitaire. Ce que portent en eux les hommes « parfois gros d'aucun fruit » expriment leur nature. Celle-ci diffère donc entre les hommes, ce qui explique que selon Platon (*Apologie* 33a-b) chacun n'accouche pas nécessairement d'un savoir : « Or, à mon métier de faire des accouchements, appartiennent toutes les autres choses qui appartiennent aux accoucheuses, mais il en diffère par le fait d'accoucher des hommes, mais non des femmes, et par le fait de veiller sur leurs âmes en train d'enfanter, mais non sur leur corps. Et c'est cela qui est important dans notre métier, être capable d'éprouver par tous les moyens, si la pensée du jeune homme donne naissance à de l'imaginaire, c'est-à-dire du faux, ou au fruit d'une conception, c'est-à-dire du vrai ». Et si l'égalité des chances est prônée par Socrate : « Si quelqu'un désire m'écouter quand je parle... je n'en refuse le droit à personne... je suis à la disposition du pauvre comme du riche, sans distinction, pour qu'ils m'interrogent, ou s'ils le préfèrent, pour que je les questionne et qu'ils écoutent ce que j'ai à dire », l'égalité des résultats reste, elle, très aléatoire. Transposé au plan de l'analyse sociologique des élèves de terminale, le point de vue platonicien reste prégnant, lorsqu'on affirme que ces derniers « portent » quelque chose tissée par leur histoire de vie et le rapport au savoir qu'ils entretiennent avec l'école. La reproduction des inégalités, dénoncée par les sociologues dans les années 70-80 (Bourdieu, Passeron), par le biais de l'école est toujours d'actualité. Certes, les pistes éventuelles de remédiations ou de transformations ne sont pas verrouillées, mais pour les ouvrir, il faut alors être capable de distinguer le travail intellectuel attendu des élèves et « l'éducation intellectuelle » qui le précède et le rend possible (Bautier, Charlot et Rochex, 2000, p. 183). Le dialogue pédagogique comme le dialogue socratique dont il s'inspire, sont sans aucun doute des outils intéressants pour apprendre à mieux philosopher, même si l'on pointe ici les problématiques qui les définissent et les écueils ou les dérives à éviter pour que le principe d'éducabilité ne reste pas un vœu pieux, mais un principe applicable à tous et pour tous.

I.7. Interactionnisme-socioconstructivisme socratique ?

Cette forme dialoguée, inventée il y a 2500 ans, perdue jusque dans nos façons d'accompagner et dans les intentions institutionnelles qui (avec des réserves récemment) affichent de placer « l'élève au centre du système éducatif » (Loi d'orientation sur l'éducation de 1989). Particulièrement

d'actualité dans ce sens est cette recommandation que Socrate adresse à Ménon : « Ce qui caractérise l'esprit de dialogue, ce n'est pas seulement de répondre la vérité, mais c'est aussi de fonder sa réponse uniquement sur ce que l'interlocuteur reconnaît savoir lui-même » (Platon, *Ménon*, 75d). Écoute, prise en compte aiguë de l'autre, de sa parole, pour rebondir et poursuivre un discours visant la recherche rationnelle de la vérité : l'héritage que l'école, la société, le monde des sciences doivent à Platon est immense. Le fait que l'autre soit déjà avec le dialogue socratique, le point d'appui incontournable d'une recherche, d'une certaine forme d'interaction, d'un retour réflexif prépare, sans toutefois se confondre avec eux, les paradigmes de l'apprentissage du constructivisme et de l'interactionnisme issus des travaux de Piaget et de Vygotski et de leurs émules Bruner, Feuerstein entre autres (S. Solère-Queval, 2002). Le discours dialogué, forme pédagogique consacrée, s'inspire en grand partie du dialogue socratique. On a néanmoins remarqué précédemment les limites d'une telle procédure quand la finalité reste le monopole de la parole du maître. Peut-on d'ailleurs parler de dialogue quand l'un des interlocuteurs sert de prétexte à faire se dérouler le discours de l'autre ? Admettons malgré tout que les formes d'intercommunications proposées par Platon, peut-être abusivement quelquefois appelées dialogues, ont attiré notre attention sur la présence d'un sujet apprenant et sur la nécessité de partir de celui-ci pour faire avancer la réflexion. L'originalité des théoriciens du constructivisme et de l'interactionnisme consistera à recentrer la démarche sur ce sujet mais, avec une distinction et une différence essentielles, en intégrant sa participation active dans l'élaboration du processus de pensée. Pourrait-on avancer que les courants actuels traitant de l'apprentissage se sont inscrits, par rapport à la démarche socratique, dans une continuité sur la forme (en ce qui concerne la proximité d'avec l'apprenant) et dans une rupture sur le fond (en ce qui concerne la place qu'on octroie à cet apprenant) ? Ces paradigmes ont été repris avec bonheur dans certains pays. Ils irriguent depuis huit ans le système éducatif finlandais et contribuent pour beaucoup à installer durablement et sans stress les élèves de ce pays en tête des évaluations internationales récentes qui mettent à jour les compétences des apprentissages fondamentaux (évaluations PISA « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » de l'OCDE). Interaction coopérative, construction cognitive, mise en projet individuelle ou collective, autonomie sont les termes-clés qui, adoptés par tous les acteurs du système éducatif, sont à l'origine de la transformation des modes d'enseignement et d'apprentissage en Finlande : « L'apprentissage qui intervient à travers la coopération interactive favorise l'apprentissage individuel. Sous toutes ces formes, l'apprentissage est un processus actif et orienté vers un but qui inclut la résolution de problème de façon indépendante ou collective » (ROBERT, 2008, p. 61). Malgré les ruptures marquées sur le fond, on aperçoit ici l'incroyable fécondité du dialogue socratique dans les recherches sur l'apprentissage, et dans celles qui pourraient traiter plus particulièrement de l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe.

I.8. Socrate précurseur de l'accompagnement par compétences ?

I.8.1. Acquisition ou appropriation du savoir ?

La posture fondatrice de la pédagogie de Socrate, l'ignorance, est d'emblée une interpellation, voire une provocation pour le monde de l'éducation. Se plaire à dire qu'on est ignorant et qu'on ne sait rien quand on accompagne (et qu'on est censé même selon l'institution donner des leçons) étonne, désoriente, exaspère. Les élèves, les parents, les chefs d'établissement, les enseignants (qui, dans toutes les enquêtes, affirment d'abord transmettre des connaissances) apprécient modérément. On sait que ce *leitmotiv* du « je ne sais qu'une chose c'est que je ne sais rien » n'est pas à prendre à la lettre. Socrate n'est pas Jacotot, ce professeur français au dix-neuvième siècle capable de commander à ses étudiants néerlandais un travail dont il ne soupçonne aucun des rudiments (Rancière, 1987). Ce n'est donc pas un maître ignorant au sens strict. Sa posture est d'abord une ruse pédagogique qui oblige le vis-à-vis à dévoiler sa propre ignorance, ce que devine l'un de ses interlocuteurs : « Je le savais, moi, et j'avais prédit à la compagnie que tu refuserais de répondre et que tu feindrais l'ignorance. » (*La République*, Platon, 337a). Au-delà et plus essentiellement peut-être, cette posture de retrait, d'effacement initial indique que la connaissance n'est pas une possession, mais l'objet d'une construction, d'une interaction, puis d'une appropriation, que les savoirs, comme le souligne Sylvie Queval (2002, p. 40) explicitant la conception socratique, ne sont pas « des savoirs-objets, de ces savoirs qu'on possède pour les avoir entendus, qu'on peut donc acheter, vendre, échanger. En se déclarant ignorant, Socrate indique que le vrai savoir n'est pas une chose ». Le même Socrate admet d'ailleurs sans difficulté que, si cela était, la conception verticalement transmissive du savoir triompherait et l'éducation ne serait plus alors un problème : « Quel bonheur, ce serait, Agathon, si le savoir était chose de telle sorte que ce qui est plein, il pût couler dans ce qui est vide, pourvu que nous fussions, nous, en contact l'un l'autre, comme quand le brin de laine laisse passer l'eau de la coupe la plus pleine dans celle qui est vide ! » (*Banquet*, 175 d). Mais il n'en est pas ainsi. L'éventuel savoir du philosophe ne peut faire l'objet d'un transfert sous la forme d'une acquisition et c'est en ce sens qu'il reste ignorant. Le philosophe et l'enseignant accompagnateur qui voudrait s'en inspirer n'instruisent pas, ils forment.

Quel est l'objet de cette formation ? Nous possédons en nous-mêmes à la fois ce qui finalise et conduit notre processus de pensée. Le retour réflexif sur « ce que vaut ce que je pense et comment je pense », devient alors l'enjeu majeur de cet accompagnement. C'est ce que précise Nicias, général, qui fait ici l'éloge de Socrate : « Tu me parais ignorer que, pour celui qui est un intime de Socrate et qui s'approche de lui pour discuter, il arrive inmanquablement, même s'il avait d'abord

entamé un autre sujet de discussion, que l'argumentation de Socrate le retourne continuellement dans tous les sens, jusqu'à ce qu'il s'offre enfin à répondre à des questions sur lui-même, questions qui se rapportent tant à la façon dont il vit présentement, qu'à la façon dont il a vécu sa vie jusque-là » (Platon, *Lachès* 187e). Bien évidemment, inviter des adultes initiés et des adolescents en pleine approche vis-à-vis de ce retour réflexif, ne cible pas les mêmes exigences, tant sur la cohérence que sur la valeur d'une vie déjà bien entamée pour les uns, ou à peine esquissée pour les autres. Le projet d'accompagnement des élèves de terminale retiendra la construction par les élèves de compétences (terme déjà généralisé et institué au collège sous la forme du socle commun des compétences), combinant attitudes, capacités et connaissances pour apprendre à philosopher.

I.9. Instruments, processus psychiques et compétences

À ce titre, la compétence n'est plus un « outil » ni un « moyen » pour apprendre à philosopher, mais elle participe dans sa globalité à l'effort de réflexion. En effet, il y a une ou même des attitudes de l'élève engagé dans l'apprentissage du philosophe qui sont médiatisées à l'aide d'instruments (un texte, un dessin, un schéma). Les connaissances à traiter sont en liaison avec des capacités (la terminologie précédente parlait de savoir-faire), les trois dimensions étant étroitement solidaires. De ce travail souterrain naissent les transformations psychiques et intellectuelles observables dans les activités langagières. Ce qui nous fait nous démarquer, une fois n'est pas coutume, de Philippe Meirieu (2006) quand il affirme que : « L'approche par compétences est ainsi très utile. Elle ne prodigue pas l'intelligence du philosophe, elle sert plutôt à l'invention de ressources et d'outils, de conditions à l'acte philosophique dans la classe. Nous nous trouvons ici dans le domaine des moyens. Et sans pousser trop loin la comparaison, je dirais volontiers que les compétences sont aussi nécessaires à la classe de philosophie que les tables et les chaises. C'est du même ordre, celui de l'instrumentation matérielle ».

De manière divergente, nous observons que l'héritage platonicien nous incite à considérer la construction de compétences en question comme un exercice permanent, complexe et spiralaire, où les sujets ont d'abord à prendre la mesure de leurs ressources pour, pourquoi pas en termes vygotskiens, orienter et contrôler leurs processus psychiques. Ce faisant, la maîtrise et la conduite de ces processus psychiques sont parties prenantes de la construction de compétences en acte, en situation et ré-évaluables. Platon parle dans cet extrait illustre, et en l'occurrence fascinant, de « forces », mais aussi et de manière presque prémonitoire d'examen, d'attention, termes que n'aurait peut-être pas désavoués Vygotski :

« Alors Socrate : dis- moi, Euthydémos, demanda-t-il, es-tu jamais allé à Delphes ? - Oui par Zeus, répondit Euthydémos, j'y suis allé deux fois. - As-tu remarqué quelque part sur le temple l'inscription : « Connais- toi toi-même ? » – Oui - L'as-tu vue d'un œil distrait, ou y as-tu fait

attention et as-tu essayé d'examiner qui tu es ? - Non, par Zeus, répondit-il, car je croyais le savoir parfaitement. J'aurais en effet de la peine à connaître autre chose, si je ne me connaissais pas moi-même. - Penses-tu que, pour se connaître soi-même, il suffise de savoir son nom, ou qu'à l'exemple des maquignons, qui ne croient pas connaître le cheval qu'ils veulent connaître, avant d'avoir examiné s'il est docile ou rétif, vigoureux ou faible, vite ou lent, et s'il a les autres qualités et défauts relatifs à l'usage qu'on en fait, celui-là seul connaît ses forces qui a examiné quel il est relativement à l'usage auquel l'homme est destiné ? - C'est mon avis, dit-il : quand on ne connaît pas ses forces, on ne se connaît pas soi-même. - N'est-il pas évident, reprit Socrate, que cette connaissance d'eux-mêmes procure aux hommes une foule d'avantages et que la méconnaissance de leur valeur leur attire une foule de maux ? » (*Xénophon, Mémoires, IV, II, 24-25*).

I.10. De Platon à Vygotski : accompagner la logique d'intervention sur le processus de pensée

D'une certaine manière, Platon inaugure l'apprentissage du philosophe en le mettant en lien étroit avec la connaissance de soi-même. C'est ce que confirme Philippe Meirieu (1987) en parlant de « promotion de l'endogène ». Par conséquent, connaître devient un travail sur soi, un exercice de l'esprit où le sujet se prend pour l'objet. Dans ce cas, prolonger la filiation entre Socrate et Vygotski est tentant. D'autant plus qu'on retrouve dans certains propos attribués à Socrate des formulations et des accents exprimant d'assez près la conception vygotkienne de l'apprentissage : « L'éducation n'est point ce que certains proclament qu'elle est ; ils prétendent en effet mettre la science où elle n'est pas, comme on mettrait la vue dans les yeux des aveugles... or toute âme a en elle cette faculté d'apprendre et un organe à cet usage... l'éducation est l'art de tourner cet organe même et de trouver pour cela la méthode la plus facile et la plus efficace » (*République, VII, 518b-d*). Si l'on complète le retour sur soi évoqué par Platon par l'usage que l'homme fait de ses propres processus naturels et les moyens qu'il crée et utilise à ses fins, on retrouve chez l'un comme chez l'autre cette logique d'intervention qui caractérise la psychologie de Vygotski (1930, p. 41) et éclaire ses questions de recherche : de quelle manière, avec quels moyens, l'homme se sert-il des propriétés de son tissu cérébral et contrôle-t-il les processus psychiques que celui-ci produit ? « On peut d'autre part l'aborder [le comportement psychique] sous l'angle de l'usage que l'homme fait de ses propres processus naturels et des méthodes qu'il adopte à cette fin et étudier de quelle manière l'homme se sert des propriétés naturelles de son tissu cérébral et contrôle les processus qui s'y produisent. ».

Ainsi, l'accompagnement des élèves de classe terminale ne se limite pas à une simple invitation « à suivre le cours », mais elle se transforme en une implication où le sujet se prenant comme objet de réflexion opère une véritable métamorphose psychique et intellectuelle de son être.

I.11. Science avec ou sans conscience ?

Mais cette transformation de l'apprenant serait incomplète si elle n'intégrait une dimension plus globale du sujet. Apprendre à philosopher aux élèves et apprendre à philosopher pour l'élève : si cette activité ne se cantonne pas à un exercice formel et fonctionnel, elle implique une conception holistique des acteurs. Dans la lignée des travaux de Ron Steiner aux États-Unis en filiation avec Pestalozzi et M. Montessori, considérer l'élève dans sa globalité serait susceptible de développer toutes ses capacités, intellectuelles mais aussi affectives et morales, ceci dans la visée d'un développement complet et équilibré. C'est la voie récemment empruntée par le système éducatif finlandais. Et c'est le discours sous une autre forme déjà prôné par Platon quand il associe la recherche de la vérité et celle de la vertu. En effet, la seule science possible est celle qui incite les hommes à rechercher et produire des actions belles et justes et qui rend alors la vie digne d'être vécue, car il importe moins de vivre que de bien vivre : « Il ne distinguait pas la science de la tempérance, mais il regardait comme savant et tempérant celui qui, connaissant le beau et le bien, les pratiquait et qui connaissant le mal savait s'en garder. Comme on lui demandait ensuite s'il considérait comme savants et tempérants ceux qui savent ce qu'il faut faire, mais font le contraire, il répondit : « Je ne vois en eux que des ignorants et des intempérants, car je crois que tous les hommes choisissent entre toutes les actions possibles celles qu'ils jugent les plus avantageuses pour eux, et que c'est celles-là qu'ils accomplissent. Voilà pourquoi je pense que ceux qui agissent mal sont à la fois ignorants et intempérants » (*Xénophon, Mémorables*, III, IX ,4-6.). Associer apprentissage du philosophe et questionnement moral d'une part et pratique éthique du métier d'enseignant d'autre part, apparaît, à la suite de Platon, comme allant de soi, loin ainsi d'un seul et pur exercice logique et formel.

I.12. Enseignement transmissif et accompagnement holistique

Est-ce désuet et suranné, à l'instar de Socrate, de considérer l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe comme une incitation faite aux élèves à se questionner sur l'aspect moral de la recherche de la vérité, en engageant pleinement leur personne ? Corrélativement, construire avec les élèves les règles de vie de la classe et s'interroger sur le caractère éthique de l'exercice du métier d'enseignant n'est-il pas aussi à la fois légitime et incontournable ? Autrement dit, peut-on raisonnablement envisager de faire philosopher les élèves hors de toute visée éthique, humaniste, spirituelle ? Abraham Maslow (2004) fait l'amer constat d'éducateurs ayant renoncé « à tout objectif d'envergure » en se cantonnant à la transmission de savoirs intellectuels et techniques. Excès de pessimisme ? Non, si l'on en croit le témoignage (aggravant) d'Elsa Girod (Sihvonen, 2005, pp. 48-56), jeune Finlandaise scolarisée dans une classe de 3ème dans un établissement

français pendant l'année 2001 : « Dans pratiquement toutes les matières, ce qui m'a frappé, c'est qu'on ne faisait que recopier, tout le temps. Les profs dictaient un texte qu'on devait noter tel quel, et c'était tout le cours... Ça me paraissait absolument délirant, on ne parlait de rien, il n'y avait aucune réflexion... On ne nous demandait même pas de comprendre le contenu, donc de l'apprendre vraiment. Jamais les questions n'étaient vraiment traitées, jamais on ne réfléchissait au sens et aux implications... En Finlande, j'ai toujours eu des profs qui ont parlé, expliqué, exposé, discuté... les cours étaient basés sur des échanges, les élèves pouvaient aussi donner leur point de vue et poser des questions. ». Comment comprendre également que des élèves à l'école primaire, apprentis philosophes ou apprentis métaphysiciens par leurs questions « fraîches, profondes, ferventes, sincères », « des questions autrement plus essentielles et difficiles que celles du programme » (Gaarder, 1991, p. 25), deviennent ensuite des adolescents « totalement dépourvus de questionnement » ? (opus cit. p. 26). Sans nécessairement généraliser cette absence de sens et d'intérêt attribués aux apprentissages pour ceux qui les prodiguent et ceux qui les reçoivent, ces témoignages sont pour le moins préoccupants. La situation ne semble guère plus brillante (Tozzi, 2005, p. 11) pour les élèves qui, en France, s'adonnent à la philosophie presque pour les mêmes raisons pédagogiques et didactiques : « Or le paradigme de cet enseignement a très peu évolué : les élèves généralement motivés au départ par l'espoir de s'exprimer sur les questions existentielles, sont souvent vite rebutés par l'aridité d'un cours magistral, la difficulté de textes philosophiques, et la faible note de leur première dissertation. ».

On retiendra avec Michel Tozzi et les contributions précédentes, que l'enseignant de philosophie ne peut, quand il est censé faire interroger le sens de la recherche de la vérité, imposer dans le même temps des pratiques exclusivement prescriptives et transmissives, qui désamorcent la curiosité, l'étonnement et à la fin, définitivement le sens du questionnement des élèves.

I.13. Construire une communauté de recherche par « l'éthique communicationnelle »

Il nous semble urgent, face à ces alertes, de maintenir et de pérenniser la classe de philosophie comme une « communauté de recherche » (Lipman), où les règles de vie de même que le sens des apprentissages sont construits avec les élèves sur la base d'une « éthique communicationnelle » (Habermas). De ce fait, le passage en cours a moins de chance d'être vécu par les principaux intéressés comme quelque chose de formel et de consumériste, mais comme une expérience qui aide à apprendre, qui forme et transforme dans toutes ses dimensions la personne. Abraham Maslow, (Robert, p. 60) assez proche sur ce point des thèses platoniciennes, confirme l'importance de cette finalité : « Le but ultime de l'éducation est d'aider la personne à accomplir sa pleine humanité et à réaliser et actualiser ses potentialités les plus élevés, à atteindre sa stature la plus élevée. En un mot,

l'éducation devrait aider l'individu à devenir le meilleur de ce qu'il est capable d'être, à devenir réellement ce qu'il est profondément à l'état de potentialités ». De tels objectifs, éventuellement opérationnalisés au sein d'une classe de philosophie à partir de la création et de l'entretien d'une communauté de recherche sur la base nous, l'avons dit, d'une éthique communicationnelle, peuvent être effectivement recherchés et poursuivis. Ils supposent beaucoup de vigilance, de discernement, de patience et de respect mutuel de la part de tous les acteurs. Il s'agit en effet de lutter à la fois contre la généralisation des habitudes et des méthodes prescriptives d'enseignement, et contre les habitudes passives et consuméristes d'apprentissage qui leur correspondent. Ces facteurs apparaissent, comme le témoignage précédent l'a montré, comme un frein au désir et à l'engagement et occultent le plus souvent la prise en considération holistique de l'élève.

I.14. Apprentissages, auto-évaluation et estime de soi

À cet égard, un exposé en philosophie peut être empreint d'un formalisme convenu où l'élève ne se reconnaît ni ne s'engage véritablement, parce qu'on n'attend pas plus de lui ; ou devenir un exercice singulier, exigeant sur sa construction et sur l'appropriation qui est faite des connaissances et des références sur la qualité de l'expression orale et sur la cohérence du discours et des rôles distribués dans le groupe, sur la valorisation médiatique du travail présenté : autant de critères d'évaluation construits préalablement avec les élèves. Inviter ensuite dans un premier temps ces élèves qui exposent à s'autoévaluer et l'auditoire à participer activement à l'évaluation, procède de cette idée que l'on travaille toujours tous ensemble, que l'on forme en l'occurrence cette communauté de recherche qui écoute, respecte et prend en considération chacun de ses membres, qu'on avance et qu'on progresse conjointement et dans l'interaction. On n'est plus alors dans un cours subi et dépourvu de sens, mais dans une aventure pédagogique et didactique singulière où les acteurs se sentent impliqués et participent, parce qu'on s'adresse en même temps à leur intelligence et à leur personne qui sont reconnues et valorisées. Tarja Jukkala, (2005, pp. 48-56) inspectrice principale à la direction nationale de l'enseignement finlandais, met ainsi l'accent sur l'importance de l'autoévaluation dans la réussite de l'élève : « Un des objectifs principaux de l'enseignement fondamental est de développer les capacités que l'élève a de s'autoévaluer. L'idée est qu'avec l'auto-évaluation, l'estime de soi, l'image positive de soi-même, comme apprenant et le sentiment de participation, sont renforcés. L'auto-évaluation est naturellement formative. Réalisée à ce stade du processus, elle peut donc fonctionner comme un facteur important lié à la motivation pour la continuation de l'apprentissage. »

L'apprentissage du philosophe n'échappe pas à cette règle qui dit que l'élève qui prend l'habitude de s'autoévaluer gagne en confiance, parce qu'il comprend et mesure peu à peu les conditions de ses futurs progrès, ce qui l'amène à s'impliquer davantage en donnant du sens à ce qu'il entreprend.

I.15. L'appropriation de valeurs humanistes pour mieux apprendre

Associer recherche du savoir et autoévaluation n'aurait certainement pas déplu au Socrate du *Xénophon* ou du *Protagoras* pour lequel tempérance et science conduisent nécessairement à l'estime de soi, finalement moteur des apprentissages. On peut douter certes de l'impact de tels objectifs (mais les résultats sont pourtant là) quand on sait notre société vouée à l'individualisme forcené et au consumérisme. En Finlande, comme en France, ces valeurs prospèrent. Seulement les dirigeants politiques de droite et de gauche de ce petit pays scandinave ont réussi le tour de force de se mettre d'accord sur l'énoncé des finalités éducatives à instituer. La revendication de valeurs morales fortes, qui aurait probablement réjoui Platon, est affichée dans les discours, les programmes et les lois d'orientation. Accrochons-nous, nous ne rêvons pas. Il s'agit (Robert, 2005, p. 60) « d'aider les élèves à croître en humanité et à devenir des membres éthiquement responsables de la société. » ou de former « des individus bons, équilibrés, cultivés et intégrés dans la société. ». Il est patent ici que l'exercice de « l'éthique communicationnelle » sur la base d'un travail d'équipe ou de groupe, sur le mode coopératif et collaboratif, amène tous les acteurs du système, (les parents, les partenaires extérieurs, le ministère) étroitement associés les uns aux autres, à travailler dans le même sens et au nom de finalités communes choisies, revendiquées et partagées. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que des études récentes observent que les jeunes Finlandais au contraire des jeunes Français, (apparemment stressés et angoissés comme leurs enseignants) envisagent leur avenir avec optimisme et sérénité ce qui n'est pas le cas de leurs homologues français, étant rassurés sur eux-mêmes, sur leurs compétences et sur leurs capacités à s'adapter à la complexité du monde.

Accompagner l'élève de terminale en philosophie implique dans cette optique une double stratégie : le centrer sur la prise en compte, sur l'auto-évaluation de ses propres productions sur « la mise au clair » de son discours et conjointement, par là-même, renforcer l'estime de soi et éclairer l'image de soi que l'élève se fait de lui-même. L'appropriation des connaissances et des références nous semble alors possible si ce même élève, considéré globalement, a le sentiment profond que sa recherche le rend meilleur, c'est-à-dire plus savant et plus vertueux.

Au terme de ce voyage dans le territoire historique des gestes d'accompagnement, nous avons conscience qu'un héritage nous a été légué et que le lien entre le passé et le présent reste vivant. Nous avons observé qu'accompagner signifie d'abord être présent avec l'autre dans sa quotidienneté, en recherchant sa zone proximale de développement. Nous nous sommes interrogé sur l'impact de cet accompagnement, éveil ou conditionnement induit. Nous avons mesuré l'intérêt de s'appuyer sur... l'intérêt de l'élève, notamment en lui déléguant le rôle de questionneur et en

inversant les rôles traditionnellement incarnés par lui et son professeur. Nous avons redécouvert la filiation entre les courants interactionnistes et socioconstructivistes de l'apprentissage et la manière dont Platon conçoit celui-ci par la bouche de Socrate, en émettant cependant certaines réserves quant à la vision inégalitaire qu'il nous propose de l'apprenant. Pour autant, nous avons cru lire une possible parenté entre ce qu'expriment certains textes de Platon et la réflexion actuelle alimentée par les travaux de Lev Vygotski sur la question des compétences, des instruments psychologiques, des processus psychiques, et sur celle de la logique d'intervention du sujet sur lui-même. Partant, nous nous sommes demandé quelles perspectives didactiques intégrant les règles de vie en classe, le questionnement sur le sens du philosophe, pouvaient être envisagées. Avec Platon, de nouveau, nous avons posé la question de l'association ou de la dissociation de la science d'avec la vertu. Il nous est apparu que la classe de philosophie pouvait être conçue et fonctionner comme une communauté de recherche sur la base d'«une éthique communicationnelle» et que cette organisation, ce dispositif, et ce mode d'accompagnement institué, notamment dans le système éducatif finlandais, permettait à l'apprenant impliqué dans une logique permanente d'auto-évaluation formative d'être à la fois autonome et performant dans ses apprentissages et totalement épanoui parce que reconnu par tous. Nous avons bien conscience que ce modèle n'est peut-être pas transférable tel quel dans une classe de philosophie en France eu égard aux contraintes institutionnelles et sociétales spécifiques que nous rencontrons. Il peut néanmoins, croyons-nous, être source d'inspiration et contribuer, par une déclinaison singulière de son application, à transformer les pratiques de l'intérieur tout en visant une réforme plus généralisée de celles-ci.

Chapitre II : Accompagnement de l'apprentissage des élèves de terminale : la question de l'implication des acteurs

Prendre conscience d'où nous vient cette filiation au niveau psychologique (en considérant son contexte d'émergence) ou au niveau historico-philosophique (en s'intéressant à ce qui a contribué dans le passé à construire une telle posture) nous éclaire et nous instruit sur l'accompagnement, d'autant qu'on a pu en préciser par la suite les concepts les plus spécifiques en lien avec nos pratiques. Reste à s'interroger sur à qui s'adresse cet accompagnement et à quelles conditions les principaux concernés, les élèves, pourraient s'impliquer dans l'apprentissage du philosophe. La première partie de notre réflexion portera donc sur ces conditions qui pourraient favoriser l'implication des acteurs, notamment celle des élèves. La seconde partie tentera de mieux cerner la réalité des adolescents que sont ces élèves de terminale aujourd'hui et à la suite, de préconiser des stratégies didactiques en rapport avec les évolutions observées.

II.1. Posture d'accompagnement, connaissance des élèves et implication : trois dimensions apparemment solidaires

Proposer la posture particulière de l'accompagnement pour tenter d'apprendre à philosopher aux élèves est un choix pédagogique et didactique qui, nous en sommes convaincu, pèse dans le procès apprentissage-enseignement. C'est ainsi le sens de la démarche adoptée par l'enseignant qui est de cette manière exprimée et annoncée comme telle auprès des élèves. Complémentaire et déterminante nous semble être la pleine connaissance de ces élèves par l'enseignant, quand il ajuste et optimise ses gestes professionnels pour précisément favoriser l'implication. Comment en effet pourrait-on prétendre accompagner un sujet dont on ignore le profil et les principales caractéristiques ? Un premier détour au cœur de la classe en vue de s'informer de la réalité de ce qui s'y passe apparaît alors indispensable. Or, l'enseignement de la philosophie (comme celui des autres disciplines, d'ailleurs) est rarement à cet égard un long fleuve tranquille où les élèves arriveraient enthousiastes, pleins d'ardeur, curieux et très demandeurs de ce qui leur est proposé. Il s'en faut de beaucoup si l'on se réfère à la littérature récente traitant de l'état d'esprit des apprenants quand ils sont en cours. Les sciences de l'éducation d'une part, le monde enseignant d'autre part, font, à ce titre, un constat alarmant en ce qui concerne l'élève en France : celui-ci s'ennuie, ne donne que peu ou pas de sens aux apprentissages qu'on lui propose (Vincent, 2003). Par suite, il ne s'y engage qu'avec réticence, craint, voire s'angoisse pour son avenir et donc s'implique peu ou pas.

II.2. Une didactique actuelle « normative », « prescriptive », « conformisante » en rupture avec la réalité des élèves

Malgré la prise en compte de cette absence de motivation, les pratiques enseignantes, en général, celles des enseignants de philosophie en particulier, changent peu. Les postures privilégiées restent le cours magistral ou dialogué en lien étroit avec les consignes officielles distillées par l'institution (Jurys de concours et inspecteurs régionaux et nationaux notamment), ou l'INRP (Institut National pour la Recherche Pédagogique), qui a produit en philosophie dans les années 1990, selon Michel Tozzi (2008) une didactique « normative » « prescriptive » et « conformisante ». L'appétence des élèves, en lien avec les objectifs officiels qui exigent de favoriser l'exercice critique du jugement et l'autonomie de la pensée est alors, dans ces conditions, rarement sollicitée. On peut à ce propos émettre l'hypothèse que les attentes ou les demandes éventuelles et légitimes concernant les grandes questions existentielles d'adolescents en pleine construction rencontrent sous ces mêmes conditions trop peu d'écho et qu'une rupture existe entre la réalité de ces élèves et la démarche didactique

adoptée pour leur faire cours. Bref, le professeur est toujours celui qui fait « son » cours, l'élève celui qui le réceptionne. Faut-il s'étonner alors que la moyenne générale des notes pour les élèves de terminale lors de l'épreuve de philosophie du baccalauréat reste invariablement faible, autour de 8 ? Sans méconnaître ou sous-estimer les difficultés d'apprentissage liées à l'irruption d'une discipline nouvelle en fin d'études secondaires, on peut néanmoins s'interroger sur la réalité des sujets confrontés à cette nouvelle discipline et sur les modalités pertinentes de l'accompagnement à leur proposer pour qu'ils s'impliquent et réussissent.

II.3. Le contexte qui influence la plus ou moins grande implication des acteurs

II.3.1. L'environnement

II.3.1.1. Élèves de terminale et contexte local

L'implication des élèves de terminale et celle de leur professeur en cours de philosophie ne se décrètent pas. Elles nous semblent fonctions de l'environnement au sens large et donc en partie fonctions du contexte local d'enseignement. Comme les autres disciplines, l'enseignement de la philosophie et l'implication mutuelle des acteurs dépendent, pour une part, des conditions environnementales et matérielles qu'on leur octroie. On n'enseigne pas, ainsi, de la même manière dans un lycée de banlieue disposant de ressources étriquées, dans des lieux confinés avec des classes surchargées dont une grande proportion d'élèves en difficulté sont issus de milieux défavorisés, et dans un lycée de centre-ville d'une petite bourgade rurale, dans des salles vastes, accueillantes avec à disposition des ressources techniques et documentaires nombreuses et variées, où l'effectif des classes ne dépasse pas 25 élèves dont le niveau scolaire est plutôt bon et où la mixité sociale est bien représentée.

Les échantillons d'élèves que nous aurons à étudier sont plutôt issus des milieux de classes moyennes et populaires, à effectifs de classe et de filière variés et très contrastés (de 5 élèves en série générale à 32 en série technologique) au sein d'un petit établissement (215 élèves en ce qui concerne le lycée) d'une petite ville de province, (Autun 15000 habitants) à vocation historique et culturelle plus qu'industrielle.

II.3.1.2. Élèves de terminale et environnement familial et social

L'environnement familial et social nous paraît sans conteste contribuer à la plus ou moins grande implication de l'élève dans l'apprentissage du philosophe. Cette contribution va dans le sens parfois d'une réticence, voire d'un refus au ou du questionnement et à celui de l'approfondissement de la

réflexion, dans le sens parfois d'une demande de ce questionnement et de l'approfondissement de cette réflexion. Certes, il se peut que par son seul tempérament, l'élève puisse être réservé, timide et hésite alors à se manifester. Mais, tout enseignant sait qu'il ne faut pas nécessairement confondre cette réserve avec de la passivité ou avec une absence d'activité car il est des élèves taciturnes concentrés et en écoute active alors que d'autres, prolixes et loquaces, peuvent être dispersés. La demande, l'investissement et l'implication ne sont donc pas toujours à relier et à lire directement avec les indicateurs apparemment manifestes de cet engagement, mais doivent faire l'objet d'une recherche et d'une analyse plus fine à réaliser à partir d'indices pertinents. Il se peut aussi qu'à la maison cet élève discute peu, beaucoup ou pas du tout. La philosophie comme discipline d'enseignement où conceptualiser, argumenter, problématiser sont les compétences majeures à construire et à mettre en œuvre lui apparaît alors comme une matière étrange ou plus familière selon les pratiques discursives et les activités langagières dont il use chez lui. « Rien n'est moins anodin que de réfléchir » souligne Philippe Perrenoud (2001, pp. 61-62) « ...surtout si l'on accepte de réfléchir à des problèmes insolubles, à des dilemmes, à la question de la finalité et du sens. On ouvre la boîte de Pandore, sans savoir si on pourra la refermer. Certaines trajectoires personnelles induisent, dès le plus jeune âge, une posture réflexive, alors que d'autres socialisations habituent à un monde « en ordre ». Ce constat que l'auteur dresse pour ce qui concerne « la posture réflexive » pourrait être étendu aux dispositions innées ou construites à philosopher :

« Il y a des familles où tout se discute constamment, où la pratique réflexive est une dimension de la culture, d'autres où toutes les questions légitimes ont une réponse et une seule, et où on l'on garde les autres pour soi, avant de les oublier. » L'élève de terminale n'arrive donc pas "neutre" en classe de philosophie. Certains sont en lien avec leur milieu, manifestement plus outillés pour apprendre à philosopher, d'autres, sont hélas plus démunis.

II.3.1.3. Élèves de terminale et institution

Comme pour les autres disciplines, l'implication des élèves et de l'enseignant lors d'un cours de philosophie peut aussi, pour partie, dépendre du cadre institutionnel. Les horaires et leur programmation dans l'emploi du temps respectif des élèves et de l'enseignant ont ainsi leur importance. L'implication des uns et des autres en première heure du matin ou en dernière heure de la journée n'est, par exemple, pas aisée alors que d'autres plages horaires, plus en accord avec la chronobiologie, se prêtent mieux à cette implication. Des séquences convenablement réparties dans la semaine (avec des intervalles de temps de rétention suffisants pour mémoriser) sont souvent également plus propices à une meilleure appropriation des apprentissages comme l'a souligné à la fin du dix-neuvième siècle le psychologue Jost dans une loi qui porte son nom.

Enfin, la spécificité des filières, les coefficients attribués à la philosophie, le contenu des programmes, les objectifs officiels, affirmant par exemple, « former à l'exercice du jugement

critique » et à « l'appropriation d'une culture philosophique », faire penser les élèves par eux-mêmes, peuvent également être considérés comme des éléments à prendre en compte dans l'implication variable des acteurs.

L'école elle-même, par divers biais et filtres, peut directement ou indirectement participer à une mobilisation ou à une démobilitation des élèves et, par suite, les induire ou non à réfléchir en problématisant. Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, à la fin des années 60, signalaient déjà le rôle paradoxal joué par l'institution scolaire qui reproduit, en les amplifiant et cela, malgré le vœu pieux de l'égalité des chances, les inégalités sociales et économiques ; d'où une présélection des élèves susceptibles de s'impliquer dans le système scolaire en général et dans l'apprentissage du philosophe en particulier.

Les pratiques professorales, parfois blessantes (Merle, 2005), des pratiques pédagogiques ultra prescriptives, un registre lexical des élèves souvent pauvre sont aussi des éléments, parmi d'autres, à prendre en compte dans la difficulté à appréhender l'apprentissage du philosophe.

L'environnement local, familial, social, institutionnel contribue ainsi à l'avènement de l'élève en classe terminale et à ses plus ou moins grandes dispositions à apprendre à philosopher. Quelles pourraient être dans le détail les stratégies didactiques d'un accompagnement favorisant ces dispositions à apprendre à philosopher ?

II.3.1.4. Élèves de terminale : le questionnement sur la didactique de l'accompagnement

Se questionner sur l'implication des acteurs en cours de philosophie, c'est semble-t-il se questionner d'emblée sur la forme du cours qui pourrait faire qu'élèves et enseignants se sentent motivés, concernés, engagés pour construire ensemble une recherche discursive de la vérité et pourquoi pas une recherche de la sagesse. Qu'est-ce qui peut favoriser l'implication de l'enseignant en tant qu'accompagnateur et celle des élèves, comme acteurs, auteurs de leurs apprentissages ?

Il apparaît, nous l'avons souligné, que l'implication ne se décrète pas, celle de l'enseignant comme celle des élèves. On sait depuis longtemps (Sidentrop, 1983) que souvent un cours où les élèves sont particulièrement impliqués est un cours où l'enseignant aura su créer un climat favorable aux apprentissages, en se montrant lui-même impliqué, intéressé par l'objet du cours, attentif à la personne de l'élève, transparent quant à la démarche utilisée, clair et précis quant aux objectifs poursuivis, quant aux consignes, critères distribués quant au type d'évaluation proposée, en se centrant sur des retours appropriés dans le temps des apprentissages pour permettre une remédiation efficace. Le tout est entretenu par des renforcements positifs porteurs de la foi indéfectible en l'éducabilité de l'élève. Ceci n'est pas propre aux élèves de terminale mais s'applique aussi à eux. L'enseignant chevronné sait d'autre part que ce pari, s'il sert de moteur au déroulement et au

développement du cours, n'est jamais complètement et totalement gagné. Les réajustements des gestes professionnels (Bucheton & Etienne, 2009), notamment ceux qui relèvent de l'étayage, visant la progressivité et la progression des apprentissages, demeurent une constante de cet accompagnement. Les acteurs sont alors mystérieusement impliqués, c'est à dire motivés, concernés, engagés et produisent des traces d'activité réflexive qui se révèlent dans les productions à partir d'indicateurs spécifiques portant sur l'écoute mutuelle, l'attention, la participation, la reconnaissance, l'identification du sens de ce qui est dit, lu, écrit, l'ensemble participant au développement de compétences philosophiques sollicitées et exercées en situation, ce que l'on a précédemment nommé avec Michel Tozzi (même s'il leur substitue maintenant le terme de capacités) : conceptualiser, argumenter, problématiser.

II.4. Accompagnement, styles cognitifs et profils d'apprentissage

Pour autant, tous ces éléments qui participent de l'implication sont-ils faciles à produire et simples à détecter? Par exemple un élève qui vous suit des yeux est-il nécessairement attentif et à l'écoute ? À l'inverse, celui qui ne vous regarde pas ou peu, est-il distrait ? On sait en tant qu'élève, tous les biais possibles pour faire semblant « d'être là » alors qu'on est « ailleurs » et depuis les travaux sur les styles d'apprentissage (Astolfi 1987) et les styles cognitifs (La Garanderie 2002) comment certains élèves peuvent apparaître peu concernés par le cours pour un regard non averti alors qu'ils sont tout à fait à l'écoute.

Il a semblé longtemps que plus des deux tiers des élèves d'une classe possédaient un style cognitif à dominante visuelle. Par des évaluations réalisées récemment portant sur neuf registres différents (cf.doc. outil évaluation) nous avons pu observer que les styles cognitifs des élèves évoluent et se diversifient. Les « visuels » sont toujours majoritaires (environ la moitié) mais les « auditifs » et les « kinesthésiques » (qui ont besoin de toucher, de manipuler et de se mouvoir) se partagent l'autre moitié. L'implication des élèves, à partir de ce contexte, n'a de sens que si l'enseignant enrichit en permanence ses pratiques pédagogiques et didactiques en fonction de l'évolution observée.

Jeune enseignant en philosophie dans les années 80, nous méconnaissions, lors des premiers cours, le fruit de ces recherches. Doté d'un style à dominante plutôt auditif et kinesthésique, nous négligions les schémas, l'écriture des mots clés, des concepts ou notions, ou même un plan de leçon au tableau. Les consignes étaient données le plus souvent oralement et le cours se faisait au contact des élèves en se déplaçant entre les rangées de tables. Le manuel Huisman et Vergez comme référent incontournable et exclusif était « servi » sans plus de précaution à des élèves médusés, qui manifestement ne pouvaient s'impliquer, tout simplement parce que leurs rythmes, leurs styles cognitifs et leurs niveaux d'apprentissage n'étaient pas pris en compte.

Aujourd'hui, cette approche a été réformée parce que l'enseignant s'est lui-même efforcé de se transformer dans son agir professionnel. Le mouvement, les formes visuelles, auditives alternent

dans ce que nous proposons et dans ce que nous demandons de produire aux élèves, tout simplement parce qu'on sait qu'un savoir travaillé à partir du croisement des trois canaux d'information est mieux intégré qu'en négligeant l'un d'entre eux, en philosophie comme dans les autres disciplines.

II.5. Implication et implication

II.5.1. Agent...

L'implication des élèves comme de l'enseignant suppose donc cette première reconnaissance mutuelle des styles cognitifs et d'apprentissage propre à chacun que révèlent nos manières respectives d'enseigner ou d'apprendre. Mais dira-t-on que l'engagement, la réactivité, la participation, la production... sont des signes d'implication ? Certes ils le sont, et un élève impliqué manifeste souvent à travers ces signes le fait de se sentir concerné par le cours. Pour autant, tout engagement, toute participation et même toute production conséquente orale ou écrite ne garantissent pas la compréhension du cours. Il est des élèves très impliqués (du grec *plek* et du latin *im-plicare* : plier) qui se plient à ce qu'ils croient devoir faire en cours de philosophie, dans une logique normée et conformisante, mais qui n'aperçoivent pas (pas encore) que s'impliquer suppose aussi la mise à distance de ce qui est réfléchi. Comme le dit justement Eugène Enriquez cité par Amado (2002, p. 370) « L'implication ne se conçoit pas sans sympathie et sans distance », ou selon la formule de Norbert Elias, suppose « engagement et distanciation ».

Si l'on parle de l'élève et de l'enseignant comme de véritables acteurs impliqués et non pas comme de simples agents, l'un comme l'autre a à intégrer, dans des registres et à partir de compétences certes différents, ce double rôle d'intervenant concerné et d'observateur analyste. Il est ainsi des enseignants, qu'on dit « très consciencieux », « très impliqués » dans leur métier, qui négligent la seconde dimension. Ils sont alors un peu, toute proportion gardée, comme les élèves précités qui adhèrent de manière inconditionnelle à ce à quoi ils sont engagés, sans posséder le discernement et la mise à distance indispensables à l'analyse soit « sur le vif » soit rétroactive des situations vécues.

II.5.2.ou acteur ?

Bref, l'implication qui nous intéresse ici relève d'une interaction entre la posture que choisit l'enseignant, en l'occurrence celle de l'accompagnateur, et celle de l'élève que l'on considère à double titre comme acteur et auteur de ses apprentissages. D'une part, parce que cette posture semble l'orienter à apprendre à philosopher à partir d'une pensée autonome en construction, d'autre part, parce qu'elle correspond précisément à l'objectif poursuivi en classe de terminale, à savoir exercer un jugement critique et penser par soi-même.

Il faut donc la conjonction et l'interaction des deux démarches, celle de l'enseignant qui accueille, traite, régule la parole de l'élève et celle de l'élève qui s'essaie, le plus souvent, au départ, de manière laborieuse, à se penser lui-même et le monde, pour qu'il y ait implication mutuelle.

Mais se questionner sur l'implication des acteurs et ici des élèves, suppose que l'on connaisse ces grands adolescents qui se lancent, pour la plupart, pour la première fois dans cet apprentissage du philosophe. Qui sont-ils ? Comment « fonctionnent »-ils ? Leur profil psychosociétal diffère-t-il de leurs prédécesseurs d'il y a vingt ans, et si oui, en quoi ? Comment les caractéristiques de ce nouveau profil interfèreraient-elles sur les conditions de cet apprentissage ?

II.6. Les élèves : les élèves de terminale d'aujourd'hui sont-ils des mutants ?

II.6.1. Philosopher avec des "Digital Natives"

La formule peut prêter à sourire. Sachons néanmoins que s'exprimant dans la revue *Le monde de l'éducation* (2008, p. 26) le spécialiste des nouvelles technologies appliquées à l'éducation, Marc Prenski précise que les adolescents d'aujourd'hui qu'il appelle les "*Digital Natives*", cumulent depuis leur naissance 10 000 heures de jeux vidéo et 10 000 heures de conversations téléphoniques, deux fois plus pour ce qui est du temps passé devant la télévision, 200 000 courriels et messages instantanés envoyés ou reçus, pour au mieux 5000 heures de lecture. L'impact sur le cerveau, notamment sur le type nouveau de connexions construites serait réel. Bruce Berry (opus cit. , p. 26) du collège de médecine de Baylor confirme : « Des expériences différentes induisent des types de connexions cérébrales différentes ». D'où le qualificatif de « mutants » attribués à ces jeunes qui ayant grandi avec l'ordinateur développent selon William Winn, (opus cit. , p. 26) directeur du Learning Center de l'Université de Washington « un cerveau hypertexte. Ils rebondissent d'une notion à une autre. C'est comme si leur structure cérébrale fonctionnait de manière linéaire plus que logique ». L'association, le zapping, le multitâches conduisent les intentions et les comportements des élèves de terminale qui sont souvent en grande difficulté quand il s'agit de s'exercer à philosopher. « J'observe une difficulté croissante des élèves à s'exprimer dans un langage rigoureux, à rédiger de façon logique un raisonnement » remarque un professeur interrogé par l'universitaire Gérard Torcher (opus cit. , p. 26) au cours d'une enquête sur les nouveaux publics présentée lors d'un colloque organisé par l'association Promosciences en juin 2003. La vraie question pour l'enseignant de philosophie demeure : comment procéder avec cette génération qui déjà en première abandonne massivement l'exercice de la dissertation (seuls 10 pour cent la choisissent lors de l'épreuve anticipée de français), se démarque très nettement d'une démarche cartésienne eu égard à

son mode de fonctionnement précédemment décrit, s'ennuie passablement à l'école et sera cependant évaluée sur des compétences à construire rationnellement un discours ?

Jean Pierre Gaillard (2009), thérapeute, systémicien et psychanalyste, remarque que le façonnement psycho-sociétal des enfants et des adolescents de moins de dix-huit ans n'est plus le même que celui qui façonnait jusqu'alors les générations successives. En quoi consiste ce façonnement et en quoi peut-il directement concerner l'implication des élèves dans l'apprentissage du philosophe ?

En résumant succinctement le point de vue de l'auteur, cinq points fondamentaux apparaissent :

II.6.2. Le rejet de l'autorité de mode paternel

Premièrement les « mutants » ne sont plus « psychosocialement » façonnés pour intégrer « l'autorité de mode paternel ». Celle-ci, dont encore la majorité des éducateurs pensent qu'elle constitue le pilier de la socialisation et de l'accès au savoir, ne fonctionne plus en tant que telle avec ces nouveaux adolescents qui restent pour le moins perplexes quand on tente de les y soumettre, cette dernière instance ne faisant plus partie de leur façonnement psychique. Concrètement, s'appuyer sur ce mode paternel d'autorité en cours ne parle plus aux élèves tout simplement parce que, selon l'auteur, ce mode ne dispose plus aujourd'hui de la moindre délégation sociétale, du moindre support symbolique. Or le rapport d'autorité, exclusivement conjugué au temps de l'autorité de mode paternel, est évidemment conçu dans notre monde en termes de hiérarchie verticale. Mais les enfants d'aujourd'hui nous proposent souvent un rapport totalement « a-hiérarchique » horizontal. Ils parlent à n'importe qui avec le même naturel, sans se soucier de nos attentes en la matière : ils communiquent à égalité de relation. Cependant, la relation pédagogique, encore largement majoritaire dans le métier d'enseignant en général et dans celui de professeur de philosophie en particulier, puise largement dans le registre de l'autorité de mode paternel qui sous-entend que nous attendons des marques de respect (de la part des élèves) que par ailleurs nous ne leurs offrons pas toujours. Où les apprenants sont dans une logique d'égalité dans la différence, du respect réciproque et du travail collaboratif, les enseignants sont dans une "réponse" par l'injonction à la soumission et à la domination d'où un malentendu permanent pouvant déboucher sur l'incompréhension porteuse de rejet ou d'exclusion réciproque. La nécessité d'un « accordage » devient impérieuse car tant que celui-ci n'est pas opéré les protagonistes restent et persistent dans ce malentendu comme en témoigne le rapport de l'Inspection Générale de philosophie qui en 2008 souligne « l'indifférence totale des élèves des séries technologiques au caractère libérateur du discours philosophique ». Est-ce à cet égard le « discours philosophique » ou la manière de faire passer celui-ci qui provoque cette indifférence ? La posture d'accompagnement qui s'inscrit dans le sens d'une relation horizontale favorisant l'écoute, l'explicitation, la compréhension mutuelle recherche d'emblée cet accordage. Les fonctions des acteurs, certes différenciées et asymétriques,

ne sont pas pour autant l'objet d'une relation de pouvoir des uns sur les autres, tout au moins ne sont pas distribuées initialement dans cette optique.

II.6.3. Une visée d'autonomie

Deuxièmement la construction identitaire des élèves d'aujourd'hui suppose la visée de l'autonomie (les motifs de mes actions sont recherchés en moi-même) et c'est donc l'individu qui passe avant le collectif. Jusqu'à une trentaine d'années, cette construction identitaire visait l'hétéronomie, était appartenancielle. Les motifs de mes actions étaient recherchés en dehors de moi, chez l'autre en tant que référent ou auprès des groupes auxquels j'appartenais (Sachot, 2007). Le collectif passait avant l'individu. Les élèves pouvaient ainsi s'accommoder d'une pédagogie directive où la parole du maître était structurante. Aujourd'hui, les élèves exigent de par leur façonnement psycho-sociétal, le partage de cette parole sur la base d'une co-production d'un savoir personnel sans cesse négocié avec les savoirs existants. Si hier l'appartenance (l'autre ou les autres en nous) suffisait à nous sentir reconnus et à exister, aujourd'hui ce besoin de reconnaissance puise sa source dans l'extraction de l'autre (Gauchet, 2003), dans l'individualisation qui fait exister si elle est suffisamment visible et garante de l'estime que je me porte. L'accompagnement qui accueille et prend en compte ce souci d'individualisation chez l'élève, ne serait-ce qu'en valorisant et en faisant fructifier sa parole peut répondre à cette attente tout en maintenant la dimension collective et collaborative de la construction du processus de pensée qui en retour fortifie l'internalisation de ce même processus.

II.6.4. Le glissement du désir au besoin

Troisièmement, on assiste, dans ce façonnement psycho-sociétal des adolescents actuels à un glissement du désir vers le besoin et par suite à une propension à une addiction aux objets. Tout enseignant aujourd'hui est obligé de composer avec cette nouvelle donne de l'irruption massive des nouveaux outils technologiques dans le quotidien de l'élève. Le « déposez » ou le « rangez » vos téléphones portables est ainsi une formule intégrée aux rituels de prise en main de la classe. Faut-il s'étonner de l'empire et de l'emprise que les objets de la technologie moderne produisent sur ces adolescents ? Les analyses récentes de Bernard Stiegler (2008) sur le marché mondial de la captation de l'attention nous fournissent une piste pour comprendre ce phénomène. Il semble que le monde du « marché » remplace par sa puissance dans la conscience de ces jeunes ce que « le religieux chrétien » a représenté pendant près de deux millénaires dans la conscience des occidentaux. L'addiction aux objets manufacturés remplacerait l'addiction au péché. Cette dépendance se traduit par un lien quasi organique avec les objets dont la manipulation plus ou moins permanente assure l'existence et la visibilité d'un sujet compact où le besoin s'est substitué au désir. On comprend ainsi que la privation non volontaire de ces objets, non prescrits par l'enseignant est vécue par l'adolescent comme une mutilation, ce qui se confirme dans certaines situations

critiques de classes quand l'enseignant n'a pas pris soin de négocier cette privation. En revanche, quand dans une visée didactique et pédagogique appropriée ces objets sont mis à contribution pour faire exister l'élève sur son terrain de prédilection, chaque partenaire paraît y gagner en crédibilité et en compétence.

II.6.5. Une réflexivité sans culpabilité

Quatrièmement cette centration sur le besoin a, selon Jean Pierre Gaillard, une incidence directe sur l'absence de sentiment de culpabilité : le remords, le repentir seraient inconnus pour exprimer ou expliquer les actes excessifs du sujet qu'il traite en fonction des besoins qu'il éprouve. Le pragmatisme utilitariste n'est pas loin, ce qui peut réduire et limiter, on en conviendra, le questionnement sur la moralité de l'acte et de l'action lors d'une séquence de cours. L'actualité des faits divers regorge malheureusement d'actes délictueux ou criminels où manifestement les jeunes n'avaient ni prévu ces actes, ni surtout leurs conséquences, se complaisant exclusivement dans la jouissance de l'instant présent. La prise en compte de cette manière d'être et de penser apparemment majoritaire (et l'on peut confirmer qu'elle est tout au moins fortement présente dans la manière de raisonner et d'être des élèves de classes terminales) et sa mise en question peuvent fournir le prétexte pertinent pour envisager avec ces élèves d'autres points de vue (celui de la morale kantienne, celui de la philosophie existentialiste, celui de Benjamin Constant, entre autres). L'accompagnateur doit savoir s'adapter à ce nouveau public dans la visée de l'apprentissage du philosophe. Si, comme l'avance Jean Pierre Gaillard (2008, p. 4) le façonnement psycho-sociétal des enfants et adolescents d'aujourd'hui est un façonnement hyper-individualisant intégrant des injonctions identitaires du type : « Tu dois produire ton identité en toute autonomie, hors de toute appartenance », « Tu ne te dois qu'à ton développement personnel » la réflexivité produite sur le mode des besoins à assumer et qu'il nous faudra accompagner ne sera pas simple à traiter. Si l'on considère, comme l'auteur le signale, que cette réflexivité s'appuie sur le couple « émotion-action » inscrit dans un présent de l'urgence, cela n'est pas sans poser problème dans une discipline où la culture du délai en vue de réfléchir est une institution. La distance est ainsi grandissante entre notre habituelle propension à rationaliser et leur culture à décider. Ils sont et s'expriment en priorité dans les faits. Où nous considérons généralement ces faits comme susceptibles d'être évalués et anticipés, eux les vivent et se prononcent en direct sur ce qui se passe. Pour eux et en schématisant, avant le cours, il n'y a pas cours, après le cours, il n'y a plus cours et autre chose advient (ce qui ne peut effectivement et d'une certaine manière être contesté). Du côté de la posture d'accompagnement que nous adoptons, retenons qu'il nous faut être constamment avec les élèves tandis que simultanément, on les invite à se distancer pour analyser et se prendre comme objet de réflexion.

II.6.6. Un présent dense et compact comme repère

Cinquièmement l'écoulement du temps que nos générations concevaient comme la retenue d'un passé long à transmettre et d'un avenir long également à projeter, le présent n'étant qu'un lien ponctuel entre les deux autres dimensions, n'a pas de réalité en tant que telle dans les descriptions et le vécu des adolescents d'aujourd'hui. Zaki Laidi (2000) parle à ce titre de « présent désaffilié » où le passé et le futur « les deux canaux symboliques du temps » disparaissent. Les adolescents ne sont d'ailleurs plus dans le « *no future* » punk d'il y a trente ans, mais dans un présent compact et dense, extrêmement consistant, qu'ils savent remplir souvent "mieux" que nous qui oscillons entre un passé coupable et un avenir inquiétant. Les conduites et attitudes des élèves en classe sont ainsi imprégnées de cette nouvelle perception du temps et de la priorité absolue donnée au présent. La belle image de « la nasse du présent », développée par Hannah Arendt, correspond tout à fait à ce nouveau mode de temporalité exprimé par les élèves d'aujourd'hui dont la conscience engoncée dans le présent et les sensations semble réduite aux affects et « contribue » comme le souligne Nicole Aubert (introduction, 2003) « à l'émergence d'un nouveau type d'individu, flexible, pressé, centré sur l'immédiat, le court terme et l'instant, un individu à l'identité incertaine et fragile ». Or, si le culte de l'urgence se met à triompher en cours de philosophie comme ailleurs, son corrélat, l'émotion peut s'installer et, si l'on n'y prend garde, faire que cette émotion « légitime l'action immédiate et disqualifie par avance toute contestation de cette immédiateté » (Zaki Laidi). La menace est suffisamment sérieuse pour qu'un penseur aussi reconnu qu'Edgar Morin (2000) s'interrogeant sur les enjeux de la connaissance et sur les savoirs nécessaires à l'éducation du futur, fasse ce constat alarmant de notre nouveau rapport au temps comme d'un être « écartelé, fragmenté en morceaux d'un puzzle qui a perdu sa figure. ». Alerté du danger que peut le professeur de philosophie ? Nous aurions tendance à répondre très simplement : maintenir et développer le lien indispensable qu'il entretient avec ses élèves et faire en sorte que ce lien soit un continuum où les deux partis se retrouvent et mutualisent. Cette nouvelle donne implique, en effet, de la part du professeur, plus qu'avant, la compétence à ne pas laisser l'instant présent s'échapper, notamment en le désignant, en le "suspendant" et en le signifiant à l'attention des élèves, en phase avec eux pour qu'ils puissent apprendre à s'arrêter, à mieux prendre conscience, pour qu'ils "percutent" ou "captent", comme ils disent. Corrélativement, cela implique de ne pas s'appesantir, de capter, de conserver et de maintenir cette attention qui pourrait être fugace, fugitive et provisoire, pour installer peu à peu chez les élèves la vigilance nécessaire à l'apprentissage du philosophe. Zygmunt Bauman, s'exprimant dans la revue *Diogenes* (2005, p. 13) prolonge et complète l'analyse de cette difficulté à accompagner la nouvelle posture des élèves d'aujourd'hui en insistant sur la transformation récente et radicale de leur perception de l'apprentissage en lien avec l'usage qu'ils font des outils informatiques.

II.6.7. Instantanéité de la connaissance

« À notre époque « moderne fluide » les possessions durables, les produits censés être appropriés une fois pour toutes et jamais remplacés, ont perdu leur attraction passée. Ils étaient vus autrefois comme un capital, ils risquent maintenant d'être vus comme des dettes ». Or, l'apprentissage, quel qu'il soit, suppose cette conservation des connaissances et des compétences, leur caractère permanent, continu et pérenne, à partir desquelles il est possible de construire et de progresser. C'est le cas lorsqu'il s'agit d'apprendre à philosopher. L'élève d'aujourd'hui, à l'inverse, se complait dans un consumérisme systématique comme la société nous y convie, ce qui fait bien souvent l'objet d'un constat amer de la part des enseignants. Cependant « Pourquoi », note avec perspicacité Zygmunt Bauman (op. cit. , p. 13), « l'ensemble des connaissances obtenues en fréquentant l'école ou le collège devrait-il faire exception à cette règle universelle ? »

« Dans le tourbillon du changement, la connaissance est adaptée à un usage instantané et est prévue pour une utilisation unique : la connaissance prête à utiliser et prête à jeter, du type de celle promise par les programmes informatiques, paraît bien plus attractive. Et, ainsi, la pensée que l'éducation peut être un « produit », destiné à être acquis et conservé, est en déclin et, sûrement, ne parle plus en faveur de l'éducation institutionnalisée ». (op. cit. , p. 18-19)

II.6.8. Volatilité de la connaissance

Un deuxième aspect, concernant la perception du caractère éminemment volatile de la connaissance, renforce semble-t-il cette posture nouvelle de l'élève qui zappe, consomme et oublie :

« De tout temps, la connaissance a été appréciée pour sa représentation véridique du monde ; mais que se passe-t-il si le monde change d'une façon qui défie continuellement la vérité de la connaissance existante... (op. cit. , p. 20) Le monde, tel qu'il est vécu aujourd'hui, est ressenti plus comme une machine à oublier que comme place prévue pour l'apprentissage... Dans un tel monde l'apprentissage est voué à une course sans fin après un objet qui se cherche toujours et qui, en outre, commence à fondre au moment même où il est saisi » (op. cit. , p. 21). La vérité immuable, stable, absolue, chère à Platon vole en éclat. Concept central du programme de philosophie, inhérent à la définition même de la philosophie, moteur habituel des apprentissages, cette vérité est ici questionnée voire mise en cause autant comme finalité que comme démarche de recherche :

« Dans notre monde volatile fait de changements instantanés et erratiques, les habitudes enracinées, les cadres cognitifs solides et la présence des valeurs stables, ces objectifs derniers de l'éducation orthodoxe, sont devenus des handicaps. Au moins ont-ils été rejetés comme tels par le marché de la connaissance, pour lequel (comme pour tous les marchés et toutes les marchandises) la loyauté, les liens sacrés et les engagements à long terme sont honnis - autant d'obstacles dont il faut débarrasser la voie ... » (op. cit. , p. 24)

II.6.9. La question de l'apprentissage et de l'enseignement du philosophe à l'aune de cette instantanéité et de cette volatilité

Si la recherche de la vérité comme réalité stable ne conduit plus le questionnement de l'élève, le ponctuel, l'éphémère, le fugace prenant le pas sur le durable, sur le stable, comment alors se positionner pour accompagner l'apprentissage du philosophe ? Le consumérisme d'une part, la nouvelle propension de l'élève à inscrire la connaissance en grande partie dans l'éphémère et l'intermittence est un vrai problème pédagogique et didactique que ne rencontrent pas seulement les enseignants du second degré mais que commencent à rencontrer leurs homologues (enseignants et formateurs) au niveau universitaire. Zygmunt Bauman nous alerte vivement sur ce point : « Je dois le répéter : le changement présent n'est pas comme ceux du passé : à aucun des points tournants de l'histoire humaine, les éducateurs n'ont été confrontés à un défi réellement comparable. Tout simplement, nous ne nous sommes jamais trouvés dans une telle situation avant. L'art de vivre dans un monde sursaturé d'informations doit encore être appris. Et il en est de même du fait de préparer les humains à cette façon de vivre » (op. cit. , p. 39). Fasciné par l'instantanéité, envoûté par la volatilité de la connaissance, l'élève de terminale d'aujourd'hui est-il à congédier de l'univers du philosophe, parce que jugé inapte à jamais à construire un raisonnement qui nécessairement "suspend", "retient" le temps ? La situation est-elle à ce point indéfectible, irréversible, incompatible qu'elle ne puisse composer avec l'apprentissage du philosophe et donc avec l'implication des acteurs (notamment les élèves et les enseignants) ?

II.7. Quelles stratégies d'accompagnement adopter avec les élèves de terminale ?

II.7.1. Entre prise en compte de l'instant comme repère et apprentissage nécessaire du délai

Comment alors, lorsque l'on vise l'éveil philosophique des élèves et sa condition préalable, c'est-à-dire une attitude attentive, anticipatoire, réflexive, lutter contre cette tendance lourde à un certain enfermement dans l'instant, à la dispersion, au consumérisme ? On ne peut nier, en effet, ce premier changement de posture de l'élève de terminale. Faut-il faire avec ou lutter contre ? Probablement les deux. L'un des versants de notre stratégie sera donc de prendre en compte ce changement pour proposer des modalités d'intervention en lien étroit avec ces nouvelles postures d'élève, tout en maintenant des exigences fortes en ce qui concerne l'apprentissage du philosophe. On comprend alors quelle difficulté attend l'enseignant, et davantage à quelle difficulté va se confronter l'élève quand il s'agit de comprendre que philosopher s'inscrit d'abord dans la suspension, l'examen, le nécessaire délai, le retour sur soi et sur le monde avant de produire du savoir et du sens. Contre la

propension des élèves à « dire ce qu'ils pensent » ici et maintenant, tout de suite (c'est à dire ce qui leur vient spontanément à l'esprit, qui peut être d'ailleurs une entrée en matière très pertinente pour ensuite philosopher), il nous faut à rebours, mais peut être d'une manière encore plus marquée avec les élèves d'aujourd'hui, leur faire prendre conscience que philosopher est d'abord « penser ce que l'on dit », donc lutter contre l'instantanéité, la discontinuité, l'interférence. Bergson, dans *La pensée et le mouvant* (1934/2006, p. 10), rappelle que « si je veux me préparer un verre d'eau sucrée, j'ai beau faire, je dois attendre que le sucre fonde ». De même il s'agit d'apprendre l'attente, la vigilance, le délai aux élèves pour que en quelque sorte leurs pensées soient effectivement « sucrées ».

On mesure à partir de cette analyse du profil psycho-sociétal de l'adolescent de classe terminale, la difficulté et la complexité de la conversion à réaliser quand on parle d'implication de l'élève. De même, celle de l'enseignant de philosophie est interpellée et questionnée dans le sens d'un accompagnement intégrant le réajustement des gestes professionnels en fonction du nouveau profil des élèves dont les conduites sont apparemment inopérantes et contre-productives pour apprendre à philosopher.

II.7.2. Une relation empathique

Sur quoi devraient, porter les efforts de l'enseignant pour que cet accompagnement soit effectivement adapté à ce nouveau profil d'élève ?

L'authenticité, la congruence, l'empathie dans l'accompagnement semblent être un préalable incontournable à une relation pédagogique sereine en lien étroit avec la demande de communication horizontale, a-hiérarchique des élèves. Aujourd'hui, ces derniers attendent de nous une relation égalitaire dans le respect mutuel des différences. Cela peut interpeller ou choquer si l'on reste enfermé dans le mode paternel d'autorité, interdictrice et aperçue comme fondement exclusif de la socialisation et de l'accès au savoir. Les salles de professeurs résonnent de propos outrés et agressifs exprimant l'intériorisation de cette représentation. Par la suite, clashes ou conflits restent souvent insolubles ou mal gérés parce que le malentendu persiste. Si l'on comprend à rebours que dans son façonnement c'est sur lui-même que l'élève de terminale veut exercer l'autorité qui lui permet ou non de s'autoriser, qu'il est en outre demandeur, non pas d'un rapport institutionnalisé, tiers, non « affectivé » mais duel et « émotionnalisé », on aura compris tout l'intérêt de construire avec lui ce nouveau type de relation en fait très « professionnel » dans la mesure où il permet l'accordage entre les acteurs et les conditions d'une implication dans les apprentissages. Selon le sociologue Michel Maffesoli (2010), on est passé à ce titre d'une « phallicisation » à une « invagination » du monde. Beaucoup s'étonneront ou seront perplexes face à cette nouvelle donne pédagogique et didactique. Les élèves d'aujourd'hui, selon Jean Pierre Gaillard, « se confient à nous au sens fort du terme ». Protection, assurance ou réassurance, attachement, contenance, confiance et négociation sont les

mots clefs qui orientent leurs conduites et dont il nous faut tenir compte si l'on souhaite les aider à progresser.

Nous ne résistons pas à donner ici un exemple de situation récemment vécue en septembre 2011 dans une classe de ST2S composée de 25 jeunes filles qui illustre l'évolution des conduites, attitudes et représentations des élèves concernant ce qu'il est convenu ou autorisé de faire en cours en écho à ce qui est attendu de l'enseignant. Au premier rang, à droite de la classe deux demoiselles apparemment concentrées sur ce que dit l'enseignant qu'elles fixent du regard, simultanément s'effleurent mutuellement du doigt bras et avant-bras, tout en participant activement au cours. Un coup d'œil de l'enseignant auprès des autres élèves qui ne réagissent pas, semble confirmer la banalisation d'un tel comportement. « Écartelé » entre le souci pressant d'interpeller les élèves sur le sens de ce comportement (et au final l'interdire car incompatible avec ce que requiert une nécessaire vigilance) et le constat que ce dernier ne nuit pas (peut-être même, comble, favorise cette vigilance) l'enseignant diffère dans un premier temps son questionnement qui survient lors du cours suivant, quand les mêmes gestes d'évocation du cours se perpétuent, renforcés par la participation d'une troisième élève occupée consciencieusement à gratter le dos de ses camarades. La réponse claire et nette des élèves (« Ne vous inquiétez pas, Monsieur, cela nous rassure et fait qu'on suit mieux le cours ») entérine la thèse « protectionniste » et « négociatrice » énoncée par Jean-Pierre Gaillard concernant les nouvelles conduites des élèves qui s'installent d'emblée, et sans les inhibitions traditionnelles dans une relation d'empathie. Faire la part des conduites recevables et la part des conduites inappropriées dans le contrat didactique passé avec les élèves n'est pas chose aisée car celles-ci touchent les conceptions et les représentations du savoir vivre ensemble en classe et au-delà la morale intime, profondément ancrées chez tout un chacun. Il nous semble que la ligne de démarcation pourrait se lire dans la capacité qu'a l'enseignant à intégrer ici ou là certaines conduites dans la mesure où celles-ci confortent l'appétence des élèves dans les apprentissages et ne nuisent pas à l'engagement tout en conservant les règles de vie sur lesquelles les acteurs se sont préalablement accordés. Une relation empathique exprimerait ainsi la prise en compte mutuelle des exigences de chacun dans les rôles et les statuts qui lui sont octroyés

II.7.3. La négociation et le projet comme moteur des apprentissages

Il est banal de parler de négociation pour construire les règles de vie en classe et ceux qui s'y essaient rigoureusement connaissent le bénéfice qu'ils peuvent en tirer sur le plan des apprentissages. La classe de philosophie peut offrir un champ vivant et évolutif de l'usage de la négociation comme ferment à la fois du savoir vivre ensemble et de celui de la co-construction des savoirs (Guégan, 2005). Écouter, demander ou prendre la parole, reformuler, questionner, répondre

peuvent d'ailleurs à ce titre être considérées comme des compétences visant la construction de la citoyenneté dans la classe en même temps qu'elles apprennent à s'engager dans une activité philosophante préparée en amont sous la forme d'un projet de débat négocié avec les élèves. Cette présence permanente de la négociation et de la mise en projet en cours ne sont pas des gadgets mais le fondement même, nous semble-t-il, d'une démarche visant à coordonner et à adapter ces modalités d'enseignement au nouveau profil des élèves. Paul Ricoeur (1990) dans sa réflexion sur le récit nous ouvre à une compréhension limpide de la nécessité de l'inscription du projet pour que l'élève et la communauté que constitue la classe retrouvent affiliation et projection : « Avec le temps, nous changeons. Comment est-ce que je reste le même à travers le changement ? Le soi n'est pas la même chose, une identité invariable. Au contraire, il s'agit d'une « identité narrative », c'est-à-dire construite dans le changement. Cela nécessite que j'ai gardé quelque chose du passé pour pouvoir construire avec ses traces, les enchaîner les unes aux autres sur un horizon de projet. On ne peut pas séparer la mémoire du projet et donc du futur. Nous sommes toujours entre la récapitulation de nous-mêmes, la volonté de faire sens avec tout ce qui nous est arrivé, et la projection dans des intentions, des attentes, des anticipations, mais aussi des actes de volonté qui sont toujours des projets et des choses à faire. » Les propos du philosophe conservent là toute leur actualité. Mais si hier apprendre supposait souffrir le plus souvent seul dans la durée en démêlant si possible les points obscurs parfois jamais éludés, cela implique aujourd'hui le plaisir immédiat du compagnonnage, de la concertation, de la négociation en vue de comprendre comment s'emboîtent visiblement et concrètement les éléments de la connaissance intégrés à un projet de recherche. Hier, le réalisme scientifique triomphait en décrivant l'intelligence comme rationnelle, conflictuelle, linéaire, réductrice, analytique, criticiste, dissociative, excluant l'émotion comme signe d'irrationalité. On visait un état. Aujourd'hui, celle-ci est décrite comme rationalisante, circulaire, globalisante, modélisatrice, reliante, associative, s'appuyant partiellement sur l'émotionnel. On parle de processus et de complexité (Morin). Les élèves de classes terminales exigent quelque part cette co-construction des savoirs dans et par l'accompagnement, de la relation à l'autre à la relation à soi. Lev Vygotski par son modèle des fonctions psychiques confirme scientifiquement ce mouvement de l'élaboration des apprentissages et du développement de l'élève dans le sens d'une interaction sociale culturelle et historique. Les dispositifs ayant pour fin de développer la recherche et le discours sous la forme et sur le mode communautaire, les formes de travail coopératif et collaboratif instaurées dans la classe contribuent à cette nouvelle approche de l'appropriation des savoirs qui conviennent tout à fait à l'apprentissage du philosophe.

II.8. Conclusion

Aborder la question de l'apprentissage du philosophe des élèves de terminale et de son accompagnement ne peut se faire sans préalablement évoquer la problématique de l'implication des acteurs concernés. Celle-ci se comprend à partir d'un questionnement portant sur la réalité du contexte (local, institutionnel, familial et social) des élèves et sur la connaissance de leur profil psycho-sociétal, ceci pour apprendre à mieux les accompagner. Nous avons reconnu le poids de ce contexte et celui d'une véritable mutation des élèves d'aujourd'hui comme éléments majeurs à prendre en compte dans cette implication. Celle-ci apparaît comme catalysée quand l'enseignant pose une relation empathique, négociatrice et de mise en projet avec les apprenants, quand il s'appuie précisément sur leur singularité psycho-sociétale, reconnaît et valorise leurs compétences spécifiques, notamment celles ayant trait aux nouvelles technologies. En phase avec eux, il peut ainsi s'impliquer lui aussi davantage et de manière plus efficiente.

Chapitre III : Concepts clés et référents théoriques

Après avoir caractérisé la filiation historico-philosophique de notre posture d'accompagnement nous voulons ici nous attarder sur les concepts clés qui construisent et irriguent notre démarche. Comment réellement accompagner, si l'on ne réfléchit pas à la question du rapport au savoir, à celle de l'appropriation de ce savoir par le sujet et plus précisément à ce qui rend possible cette appropriation par le biais des instruments psychologiques, eux-mêmes indicateurs d'un travail de médiatisation en zone de développement proche ? Rapport au savoir, appropriation, instruments psychologiques, médiatisation et zone de développement proche sont donc les concepts qui, reliés étroitement à celui d'accompagnement, vont nourrir maintenant notre réflexion.

III.1. Accompagnement et rapport au savoir

III.1.1. La piste psychologique et la piste psychanalytique

La notion de rapport au savoir est de plus en plus utilisée aujourd'hui dans les travaux de sciences de l'éducation, que ce soit dans le champ des apprentissages familiaux et scolaires ou dans le champ de la formation des adultes. Mosconi (2003, p. 32) à la suite de Jacky Beillerot a proposé une définition du rapport au savoir :

« Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ».

Cette définition met l'accent sur les dimensions actives et créatives du sujet, dans la constitution de son rapport au savoir qui s'élabore tout au long de la vie. Il ne s'agit pas de définir des

caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment l'individu va pouvoir, tout en forgeant sa personnalité, constituer sa manière propre de se rapporter aux savoirs existants pour produire, en fonction de ceux-ci, sa façon particulière de comprendre le monde et d'agir sur lui. C'est un processus créateur « qui fait de tout sujet un auteur de savoir ». Dans cette acception tout élève de terminale qui apprend à philosopher imprime sa marque et adopte un style. Il le fait en intégrant notamment les influences profondes et plus ou moins conscientes de son milieu familial et social. Le rapport au savoir de l'élève est alors une sorte de condensé de cette histoire. Il a une dimension consciente mais aussi une dimension inconsciente, imaginaire et fantasmatique. En effet, l'enfant est le produit de l'acte sexuel d'un couple, il est « chanté » par sa création propre » et doit néanmoins assumer psychiquement ce mode de création :

« Cet acte se transforme en scène primitive, elle-même, comme l'on sait, horizon, pour chacun, du fantasme de tout savoir. Mais comment s'en étonner? Comment s'étonner que chacun soit hanté par sa création propre, dont il comprend très vite qu'il y a un secret qu'il ne comprendra jamais ». (Beillerot , 2000, p. 39)

Est-il possible de rendre compte et éventuellement de prendre en compte cet aspect des actes de savoir des élèves de classes terminales lorsqu'ils apprennent à philosopher? Ces actes s'enracinent dans une question fondamentale, celle de l'origine, qui renvoie au secret par lequel de la pénétration des chairs, naît « la conscience d'être » (Op. cit. , p. 39). Autrement dit la question du pouvoir des sujets dans leur histoire renvoie au rapport de ces mêmes sujets au savoir lui-même paradoxalement fondé sur quelque chose d'indéchiffrable à savoir que la conscience puisse naître de l'acte sexuel. Dans le rapport de l'élève au savoir s'articulent ainsi la question de son origine et celle de son histoire. Cela est à connaître au moins comme principe pour l'enseignant qui sera convaincu que « toute étude qui prendra le rapport au savoir comme question centrale ne pourra pas s'affranchir du soubassement psychanalytique » car l'apprentissage du philosophe comme bien d'autres n' « a de sens que du désir » (Beillerot, 1996, p. 73). C'est donc à cette forme particulière de désir de l'élève et à son sens qu'est confronté quotidiennement celui qui accompagne, et c'est à ce titre que nous posons la question de cette présence du rapport au savoir dans l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales.

III.1.2. La piste psychologique

C'est aussi cette dimension inconsciente qui nous interdit d'adopter un point de vue exclusivement sociologique sur lequel insistent plutôt les travaux de Bernard Charlot (1997). Pour ce dernier, en effet, l'enfant naît inachevé et par l'éducation, va s'approprier une partie de ce que l'espèce humaine a construit au cours de son histoire et, ainsi, advenir à la fois comme humain, sujet et membre d'une société et d'une culture. En ce sens, «le petit d'homme est obligé d'apprendre pour

être ». L'anthropologie sur laquelle s'appuie l'auteur est issue essentiellement des réflexions de Marx, Vygotski et Sève. L'enfant est le fils de l'espèce humaine et est engendré comme humain par l'appropriation de la culture dans ses diverses formes : modes d'agir, d'entrer en relation avec les autres et soi-même, d'interpréter le monde, tout autant que consommation de produits intellectuels et culturels. Pour Jacky Beillerot (1989) le rapport au savoir est d'abord une « disposition intime » constituée dans le cadre d'une « grammaire sociale », c'est-à-dire à partir des divers codes qui régissent les savoirs dans une société donnée. Pour Bernard Charlot (1997) « le sujet et son désir ne sont intelligibles qu'à travers l'humaine condition ». Au-delà des différences et des distinctions qui attribuent soit à l'histoire psychologique et familiale de l'élève, soit aux structures historiques, sociétales et culturelles dans lesquelles il vit, l'origine et le sens de son rapport au savoir, qu'est-il permis de retenir qui puisse nous éclairer dans la classe ?

III.1.3. Accompagnement et « disposition intime » de l'élève

Les apprentis philosophes dans leurs productions révèlent, semble-t-il cette double dimension de la résonance de l'histoire de vie et des interactions sociales. A ce titre, leur parcours avant la classe terminale n'est jamais neutre ni anodin mais reflète cette intégration. À travers les milieux sociaux que le sujet, enfant, jeune, adulte rencontre tout au long de sa formation, tout au long de sa vie, ce sont de multiples savoirs qu'il découvre et par la même occasion, les assignations et les interdits en vigueur qui sont alors déclinés, d'après Jacky Beillerot, en fonction de son appartenance sexuelle. Ces savoirs, il les découvre comme déjà là, constitués par les groupes sociaux et la tradition auxquels il appartient ou auxquels il va s'intégrer. Il va donc devoir se confronter à eux, les accepter ou les rejeter, et, s'il les accepte, se les approprier, mais souvent au prix de conflits intérieurs. C'est par l'appropriation de ces savoirs que le sujet apprend, s'éduque et opère sa formation, constitue et transforme son rapport au savoir. En même temps c'est bien chaque individu qui constitue son rapport au savoir, même s'il le fait toujours dans un cadre social et institutionnel. L'élève de terminale n'échappe pas à ce processus complexe et singulier et son parcours porte l'empreinte de cette double influence.

Selon les auteurs, en effet la première constitution du rapport au savoir s'opère très précocement, dans le cadre familial, dans l'histoire des rapports complexes que le sujet entretient avec les figures significatives de son entourage de nourrisson et de jeune enfant (Winnicott, 1975). Le désir de savoir apparaît comme un processus où le sujet investit des pulsions complexes (pulsion de voir, pulsion d'emprise, pulsion d'agressivité, pulsion de plaisir).

L'apprentissage du philosophe des élèves de terminales porterait en lui les traces et les indices de cette histoire qui apparaît à travers les approches toujours variées, uniques et singulières qu'ont ces élèves d'apprendre. C'est bien à une personne et à une personnalité marquées par cette histoire et

l'expression multiforme du désir de savoir (et des obstacles qui se sont dressés face à ce désir) que le professeur de philosophie a affaire. Il lui faut alors, non pas décrypter mais « faire avec » ces indices ce qui signifie qu'il tente de repérer les élèves dans leur désir et leur rapport singulier au savoir pour mieux s'adresser à eux et leur proposer des stratégies d'apprentissage qui leur conviennent en propre. C'est ainsi prendre la mesure de cette double dimension du désir et du rapport au savoir que d'accueillir favorablement certaines prises d'initiative des élèves. Lors d'une présentation orale, par groupe, une élève avouant selon ses termes « son manque de culture » s'investit dans la réalisation d'affiches présentant le plan, les référents, quelques photographies et images. Dans le même groupe une autre est motivée pour commenter la mise à contribution du texte d'un auteur en relation avec la problématique abordée. Une troisième, « chef d'orchestre » propose aux deux autres élèves, membres de l'atelier théâtre, d'interpréter un extrait d'un dialogue de Platon, en leur signifiant l'intérêt et l'apport du texte et celui de sa formalisation. Elle se chargera de la présentation et de l'analyse. Les profils psycho-sociaux familiaux, les scénarios de vie sont ici contrastés et impriment leur marque spécifique. C'est par la combinaison de ce profil initial et du contexte scolaire auquel il est confronté que s'élabore le rapport au savoir de l'élève. Il ne nous appartient pas de décoder dans le détail cette « disposition intime » de l'élève mais, ayant identifié sa présence, de s'appuyer sur elle pour accompagner et valoriser ce qui participerait d'une disposition intime pour apprendre à philosopher.

III.1.4. Accompagnement de l'apprentissage du philosophe et spécificité des savoirs de l'élève

Or, avec la massification scolaire, deux grandes tendances ou formes de rapport au savoir peuvent être observées jusque dans les classes terminales de philosophie, notamment dans les filières technologiques. Nous venons de voir que ce rapport s'origine dans l'histoire familiale et sociale de l'élève. Pour autant, alors que le développement de la motricité et de l'intelligence pratique est favorisé dans tous les milieux familiaux, il n'en va pas de même de l'intelligence rationnelle théorique fortement sollicitée en cours de philosophie. On peut ainsi opposer des modèles parentaux qui valorisent plutôt le savoir pratique, le bricolage « savoir tout faire avec ses mains », où le rapport au savoir des enfants se constituera de préférence par identification et imitation, comme rapport au savoir-faire et aux savoirs pratiques, et des milieux sociaux où c'est le langage qui est valorisé et où par suite c'est le rapport aux savoirs théoriques qui se trouvera investi (Charlot, 1979). L'autobiographie de Sartre, qu'il a précisément intitulée *Les Mots* raconte comment la relation privilégiée et presque exclusive qu'il entretient avec les mots favorise grandement le développement de ce rapport aux savoirs théoriques. De même, l'école sélectionne et met en avant, en priorité, le discours logique et à sa suite l'intelligence verbale, abstraite, par opposition à

l'habileté manuelle. D'où l'aisance de certains élèves qualifiés de très « doués » qui ne font que retrouver leur univers familial, social et culturel, et l'extrême difficulté d'autres perçus comme « handicapés » qui se trouvent pour le moins désorientés, voire démunis en regard des repères puisés dans leur milieu d'origine. On comprend alors comment un cours classique de philosophie peut apparaître aux uns (ils deviennent rares) rassurant et même gratifiant, aux autres déconcertant et anxiogène. Cela veut dire qu'il nous faut diversifier les modalités de présentation du cours tout en variant les modes d'activité des élèves, pour rejoindre et solliciter la diversité des formes du désir de savoir et celles du rapport au savoir. L'entrée par des situations moins académiques comme l'écriture de lettres, de réponses argumentées « spontanées » et(ou) « polémiques » aux auteurs, de poèmes, d'analyses réflexives, de fresques orales, de débats ou colloques, où les élèves investissent plus volontiers ce désir et ce rapport parce que ces dispositifs favorisent leur expression apparaît à cet égard particulièrement bienvenue.

III.1.5. La scolarisation : socialisation du rapport au savoir

Pour conclure sur ce point, la scolarisation ne serait donc pas l'étape première de la constitution du rapport au savoir, mais une étape seconde qui est dépendante de la manière dont se sont déroulés, dans l'histoire du sujet, les processus antérieurs. Ainsi, la nécessité d'apprendre que l'école va imposer ne se transformera pas automatiquement en désir d'apprendre, car celui-ci peut entrer en conflit avec des motions inconscientes où peuvent exister aussi des désirs inconscients de savoir mais aussi de « ne pas savoir », d'où les peurs, les refus d'apprendre (Boimare, 1999). Si on examine ce moment de rupture et de transformation du rapport au savoir que représente la scolarisation, on observe que le passage à l'école comme premier milieu socialisant non familial, va pousser l'enfant à substituer à ce qu'on pourrait appeler avec Castoriadis des objets de « savoir privé », les objets de savoir que la société a institués comme objets du savoir commun, liés aux « faire » sociaux (Castoriadis, 1975). À l'école, la société propose et impose au sujet des objets de savoir qu'il est incapable de créer lui-même, mais qu'il devra s'approprier pour s'intégrer à la vie sociale. L'école opère ainsi une socialisation de son rapport au savoir (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000). L'apprentissage du philosophe, dans sa forme, sur le fond et de par sa présence tardive dans le cursus des élèves apparaît d'autant plus comme un objet étrange qu'il faut néanmoins s'approprier et qui participe quelque part au « couronnement » de cette socialisation. On a pu apercevoir à ce propos, la difficulté et la complexité des conditions qui régulaient la nature et la forme de ce rapport au savoir.

III.1.6. Implications philosophiques et didactiques

En quoi les conceptions entrevues du rapport au savoir de l'élève nous intéressent-elles ?

Tout d'abord elles insistent sur le refus de considérer ce rapport comme une caractéristique de

l'individu, ou pire encore, comme l'absence d'une caractéristique attendue, comme un handicap :

« Le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère. Ce n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments. On « n'a pas » un rapport au savoir. Mieux serait de dire que l'on « est » son rapport au savoir ». (Beillerot, 2000, p. 49).

De même Bernard Charlot (1997) écrit que si « le sujet a des représentations du savoir, il est son rapport au savoir ». Dans cette perspective l'élève qui apprend à philosopher n'est pas enfermé dans des carences ou des difficultés insurmontables du fait du rapport au savoir qu'il a construit. Il suffit en première session de s'appuyer sur le type de processus qui lui appartient. Si l'oralité même mal maîtrisée irrigue ce processus, pourquoi ne pas la mettre à contribution sous différentes formes et à partir de dispositifs variés et rigoureux, pour développer dans ce registre les compétences visées ? Les mises en œuvre de ces situations ont le grand mérite de valoriser ce que l'élève est capable de réussir dans un premier temps et de restaurer par la même occasion l'estime de soi parfois passablement atteinte y compris pour des élèves passant le baccalauréat. S'appuyer sur cette première phase et expérience positive où les compétences repérées et travaillées à l'oral peuvent permettre plus aisément de tenter un travail semblable à l'écrit (même s'il s'avère, au départ, pour eux beaucoup plus délicat) est probablement une voie à suivre. En bref l'accompagnement du rapport au savoir de l'élève de terminale parie sur l'éducabilité de celui-ci contre l'innéisme, l'idéologie du don ou les philosophies strictement essentialistes qui par définition déterminent sa progression dans un sens ou un autre.

III.2. L'appropriation des savoirs

III.2.1. Problématique

Si nous nous plaçons résolument dans l'accompagnement d'un sujet que l'on pense éduicable, à partir, nous venons de le voir, de divers rapports au savoir possibles, il faut encore que ce sujet veuille bien s'approprier ce qu'on lui propose. Or, on se souvient qu'apprendre avant de s'approprier peut achopper sur des conflits multiples touchant les dimensions psychologiques, psychanalytiques, sociales et culturelles de ce même sujet. L'apprentissage du philosophe n'échappe pas à cette règle quand il s'agit de s'approprier un savoir tout en construisant des compétences. Cette appropriation n'apparaît alors possible que si ces conflits sont dépassés. Ils semblent pouvoir l'être d'ailleurs plus aisément si la culture et le savoir présents dans la famille ont, comme nous l'avons souligné précédemment, une certaine proximité avec le savoir transmis à l'école. À l'inverse, ils peuvent devenir difficilement surmontables si la distance est trop grande entre les deux types de savoirs. Apprendre devient de la sorte un acte, un engagement, au sens que Gérard Mendel, dans la filiation qu'il entretient avec Winnicott, donne à ce terme (Winnicott, 1988).

III.2.1.1. Apprendre : l'institution et le sujet

L'acte d'apprendre, nous l'avons souligné se produit, d'abord dans le contexte d'une scolarisation à dimension institutionnelle. L'Education Nationale (qui impose les programmes), l'établissement scolaire (qui impose l'organisation des classes), le groupe classe auquel les enseignants imposent des dispositifs pédagogiques et des postures qui ne sont pas majoritairement celles de l'accompagnement incarne cette institutionnalisation. Tous ces déterminants agissent profondément sur les élèves et sur leur rapport au savoir (Charlot, 1997). Pour autant, on ne peut malgré ce cadre institutionnel commun imaginer d'organisation identique de classe de philosophie de même qu'on n'observe jamais un profil identique des élèves. De cette distribution et de cette interférence entre contexte et élèves naît l'apprentissage qui devient un acte, au sens où Gérard Mendel l'entend, celui d'une interactivité entre un sujet et une réalité. Dans le cas considéré, apprendre est une interactivité entre le sujet apprenant et les savoirs scolaires, comme réalités extérieures à lui, imposées par l'institution scolaire, représentante de la société (Mendel, 1998).

III.2.1.2. Apprendre : un acte singulier et risqué

Comme tout acte, l'acte d'apprendre est toujours unique, il est l'acte d'un sujet singulier, le produit d'une histoire singulière. Nul ne peut apprendre pour quelqu'un d'autre et à sa place et chacun a des manières d'apprendre qui lui sont propres ; d'où l'intérêt d'accompagner plutôt que d'imposer. Par ailleurs, quand il apprend, le sujet rencontre nécessairement quelque chose d'inconnu, de non-maîtrisable et cette rencontre peut susciter de l'angoisse. Cela advient d'autant plus pour l'élève avec une matière nouvelle et la confrontation à une démarche d'enseignement qui l'invite à s'investir et à prendre en charge son propre processus de pensée. Si cette angoisse le submerge, il préférera esquiver la relation et renoncer à apprendre. Si celle-ci est maîtrisable, il pourra assumer, sinon pleinement, du moins partiellement, ce rapport avec l'inconnu et engager la rencontre avec le savoir à apprendre (Boimare, 1999). Quand on commence à apprendre, on ne sait jamais à quoi l'on s'engage. Comme tout acte, l'acte d'apprendre suppose de prendre des risques, risque de rencontrer des obstacles dans l'apprentissage et de prendre conscience de la résistance d'un savoir étranger à son moi qui résiste très déplaisamment à ses désirs, à ses idées, à ses projets. Apprendre à philosopher est pour l'élève cette remise en question sur ce qu'il pense ou croit penser, et sur la manière dont il procède pour penser. Le risque est aussi parfois celui d'être mis en face de ses moyens intellectuels que l'on reconnaît pour l'heure insuffisamment opérationnels. Comment, en l'occurrence, penser l'exercice de la dissertation philosophique après seulement deux mois de cours? C'est enfin prendre le risque de se trouver soi-même transformé (et il en est ainsi dans tout apprentissage réussi) jusqu'à ne plus tout à fait se reconnaître (Mendel, 1998).

III.2.1.3. Faire sien les savoirs pour se les approprier

Apprendre n'est pas, en ce sens, un simple acte de remplissage d'un savoir contenu, déversé dans un

sujet contenant. Dans l'acte, dit Gérard Mendel, sujet et réalité deviennent mêlés et vont composer cette réalité d'un nouveau type qu'est le sujet apprenant, progressant dans l'apprentissage et créant son savoir propre. Le sujet ne pourra apprendre que s'il s'approprie les savoirs imposés ou proposés par l'enseignant et l'institution, que s'il recrée pour lui-même les idées, les procédures, les raisonnements inhérents aux savoirs enseignés. C'est la reprise familière réflexive et métacognitive des contenus abordés en cours qui ouvre à une véritable appropriation. À l'inverse, on peut observer dans l'acte d'apprendre des apprentissages donnant lieu à des « faux-savoirs », savoirs distanciés du sujet, d'acquisition toute mécanique et provisoire, pseudo-savoirs n'ayant d'autre sens pour le sujet que de satisfaire aux exigences et aux normes des contrôles et épreuves scolaires, ou d'être la pilule amère qu'il faut « avaler » à son corps défendant, pour avoir, plus tard, un « bon métier ». D'où des productions philosophiques d'élèves portant la marque d'une conformité, d'un mode d'emploi techniquement bien appliqués qui ne garantit pas la philosophicité du propos mais restent souvent « efficaces » quand il s'agit d'être évalué lors de l'examen. Ces productions s'opposent « à des apprentissages qui aboutissent à des savoirs vrais, qui s'intègrent véritablement à la personnalité au point de la travailler en permanence et finalement de la transformer » lorsque ces apprentissages font précisément l'objet d'un accompagnement réel. (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000). Ce dernier autorise en effet cette rencontre authentique avec le savoir, avec tel savoir où le sujet s'auto-modifie et se transforme dans sa personnalité profonde : il transforme son rapport au savoir, et peut s'impliquer et s'engager. De la conjonction entre ce rapport au savoir pétri d'imaginaire et ce vouloir de création sera issue la manière dont le sujet va rencontrer les savoirs scolaires, comme savoirs communs, et la manière dont il va s'y rapporter pour entrer soit dans des apprentissages plutôt passifs et répétitifs, voire stériles, soit dans des actes d'apprentissage constructifs et créatifs et donc pourvus de sens pour lui, l'amenant à s'impliquer. Encore faut-il que l'enseignant organise les conditions favorables à ce mouvement constructif et créatif notamment à partir de l'accompagnement de ces actes d'apprentissage. Mais où faut-il chercher les référents scientifiques et philosophiques de cette appropriation?

III.2.2. L'apport de Piaget : l'appropriation comme auto-construction

Chez Piaget tout d'abord où cette appropriation est d'abord l'objet d'une auto-construction analogue selon lui, à celle qui a trait précédemment aux structures objectives de coordination des actions propres au stade sensori-moteur. C'est le même processus naturel d'interaction entre organisme individuel et milieu qui appliqué initialement aux comportements et aux objets non langagiers provoquerait la rencontre avec les mots ou les signes de l'entourage. Par le jeu des mécanismes d'abstraction réfléchissante, ces structures se transposeraient au plan des

représentations autonomes, et se transformeraient en structures opératoires, ébauches des structures logiques du raisonnement et de la pensée qui peuvent ensuite intervenir dans l'apprentissage du philosophe. Apprendre à philosopher relève ainsi d'une auto-construction, interprétation à laquelle on peut raisonnablement souscrire, qui s'avère d'une importance indiscutable et qui se trouve développée en grande partie dans « La formation du symbole » (1946/1964). Néanmoins cette interprétation passe sous silence ou plus justement laisse de côté le statut des signes langagiers et le rôle de l'entourage humain, largement convoqués selon nous en classe de philosophie. Ce faisant, les processus par lesquels l'organisme humain accède à la maîtrise de son propre fonctionnement psychique sont éludés. Revenant sur ce point particulier, Piaget se borne simplement à déclarer que ce passage capital procède des seules capacités naturelles de l'organisme, et que les interventions sociales et langagières n'y jouent aucun rôle particulier : « Les opérations de la pensée [...] tiennent aux coordinations générales de l'action [...] et non pas au langage et aux transmissions sociales particulières, ces coordinations générales de l'action se fondant elles-mêmes sur les coordinations nerveuses et organiques qui ne dépendent pas de la société. » (Piaget, 1970, p. 177).

III.2.2.1. Le primat du biologique dans cette auto-construction

Cette mise à l'écart se prolonge par la thèse pour le moins étrange de la construction du social par le biologique, dans laquelle s'engouffrera le neuro-cognitivism : « Les structures générales mentales et les structures générales sociales sont de formes identiques et témoignent donc d'une parenté de nature, dont les racines sont sans doute en partie biologiques. » (Piaget, 1970, p. 180-181).

On sait que l'auteur fut dès l'enfance intéressé par la problématique de l'adaptation en collaborant dès l'âge de 11 ans avec le Musée d'Histoire Naturelle de Neuchâtel, et en étudiant les limnées (petits mollusques d'eau douce). Cette insistance à promouvoir le biologique s'illustre ensuite dans l'intervention et la contribution de Piaget lors des débats sur l'évolution des espèces puis, plus tard, dans la thèse qu'il soutient sur le rôle de l'activité créatrice des organismes dans le processus d'évolution de ces mêmes espèces, et la possibilité ainsi d'une transmission héréditaire de certains acquis. (Piaget, 1967). La lecture de *L'évolution créatrice* de Bergson amène Piaget à se questionner sur les conditions d'évolution de la vie, et par extension à considérer qu'une démarche scientifique peut être utilisée pour étudier les conditions d'émergence de ces formes de vie que constituent les connaissances humaines. Cette démarche appliquée à la connaissance de l'acquisition du langage permet à Piaget d'affirmer que celle-ci découle linéairement du développement sensori-moteur antérieur, et qu'elle n'a qu'un impact secondaire ou purement instrumental sur l'émergence de la pensée consciente et opératoire.

III.2.2.2. La connivence philosophique avec Kant

Sur le plan philosophique la démarche piagétienne s'origine dans la pensée de Kant. La synthèse kantienne consiste en effet à considérer d'abord que toute connaissance présuppose l'expérience:

une forme d'interaction entre le sujet et le milieu est nécessaire, au terme de laquelle certaines propriétés de ce milieu ou *empiries* sont enregistrées et conservées. Elle indique aussi que l'esprit analyse et organise ce matériau en lui appliquant des catégories rationnelles (temps, espace, causalité, etc.) qui relèvent de ses propriétés intrinsèques et a priori ou innées. Cette application des catégories de la raison aux données expérientielles aboutit aux diverses formes de jugement et de raisonnement humains qui peuvent être en l'occurrence l'un des objets de l'apprentissage du philosophe pour des élèves de classes terminales. Si l'on écarte avec Piaget le fait que ces catégories rationnelles, en tant que telles, ne sont pas innées mais que ce sont les mécanismes biologiques généraux qui les construisent qui le sont, la référence à la conception kantienne de la connaissance est ici patente, en particulier dans l'articulation qu'elle propose entre processus d'abstraction empirique et processus d'abstraction réfléchissante.

III.2.3. La contestation du modèle piagétien

Il faut reconnaître indiscutablement le mérite à Piaget, en lien avec cette synthèse philosophique, de proposer une démarche proprement scientifique qui met en évidence le rôle décisif du comportement dans la transformation des espèces. Cependant sa lecture de l'acquisition reste essentiellement biologisante. C'est que conteste Jean Paul Bronckart (2002, p. 35) pour qui « Piaget est cependant resté insensible aux apports de cet autre versant, contestataire de l'histoire de la philosophie. Insensibilité au *Cratyle* de Platon et à sa démonstration de l'impossibilité de fonder en Nature le *logos* humain (à la fois langage et pensée); insensibilité à la *Poétique* et à la *Rhétorique* d'Aristote, qui mettent en évidence le caractère fondamentalement discursif de ce *logos*; insensibilité encore à l'anti-dualisme spinozien et à sa contestation radicale de l'omnipotent sujet cartésien; insensibilité enfin aux approches historiques qui, chez Hegel et Marx, soulignent le rôle décisif du social et du langage dans l'émergence de la conscience humaine. De cet ancrage découle une lecture du processus d'homínisation qui reste « sans histoire », quasi intégralement évolutionniste. » Le même Bronckart (2002 opus cit. , p. 36) récuse à juste titre nous semble-t-il cette lecture exclusive quand elle s'applique aux données empiriques qui la fondent :

« Celles-ci montrent en effet que l'adulte, par ses actions et ses interventions verbales, stimule et guide en permanence l'activité de l'enfant, et qu'il ajuste en outre ses interventions en fonction de son évaluation des capacités comportementales actuelles de ce dernier. ». Ces « actions », ces « interventions », ces « ajustements », cette « évaluation » ne sont-ils pas d'ailleurs, dans le cadre scolaire le fait du professeur qui accompagne l'apprentissage des élèves et les fait progresser ? Comment alors penser cet accompagnement et ses apprentissages si l'on demeure convaincu, à l'instar de Piaget qu'ils sont soumis au déterminisme biologique et que le développement précède l'apprentissage ? Comment favoriser et stimuler l'appropriation dans une visée formative et plus particulièrement, en cours de philosophie, dans une visée formatrice quand on nie dans le même

temps le rôle déterminant des modèles sociaux et celui du discours ?

La classe de philosophie, au contraire, peut être perçue comme un lieu où les apprentissages impliquant des interactions de nature sociale, culturelle, historique, discursive, construisent la réflexion des sujets et conditionnent leur développement. Le cours se réalise à partir de la prise de conscience (certes délicate et progressive) par les acteurs d'un travail coopératif ou collaboratif en lien étroit avec l'intégration des notions de « communauté de recherche » chères à Matthew Lipman, à ses devanciers, le philosophe linguiste Charles Peirce et le pédagogue John Dewey, et celles de « communauté discursive » initiée par Jean Paul Bernié (1997). C'est en tout cas ce dernier modèle d'appropriation qui inspire notre recherche et que nous soumettrons à l'analyse.

III.2.4. L'interaction comme fondement de l'appropriation

III.2.4.1. Le langage éminemment social moteur de l'appropriation

Dans cette optique, Vygotski renversant la conception piagétienne soutient que c'est à partir du langage que dérivent les réflexes constitutifs de la conscience. « Pour lui, toute interaction verbale constitue bien un système de réflexes circulaires : une parole émise en réponse à une stimulation devient elle-même stimulation, susceptible de déclencher une nouvelle réponse verbale, et ainsi de suite. Mais ce système de réflexes est d'abord avant tout un système régulant et organisant des comportements collectifs; sa finalité première est externe et les mots qui le constituent viennent d'autrui, du social. Et ce n'est que dans un deuxième temps que ces stimulations sociales-verbales font l'objet d'une appropriation et d'une intériorisation par des individus particuliers, et qu'elles viennent s'articuler aux systèmes de réflexes dont le fondement est biologique. » (Bronckart, 2002, op. cit. , p. 41) Ce qui débouche sur la thèse finale du statut social de la conscience individuelle, exprimée par les formules fameuses selon lesquelles la conscience est d'abord connaissance des autres avant d'être connaissance de soi, ou encore que la connaissance de soi n'est qu'un cas particulier de la connaissance sociale :

« Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes à l'égard de nous-mêmes dans le même rapport que les autres par rapport à nous. [...] la conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même [...] » (Vygotski, 1925/ 1994, p. 48).

III.2.4.2. L'appropriation au cœur des interactions collaboratives

Traduite et transférée dans le contexte de l'apprentissage du philosophe, la thèse de Vygotski exclut le cours comme un dispositif de transmission verticale, directive et à sens unique opérée par un maître omnipotent. L'appropriation se réalise au contraire en s'ancrant dans le collectif (le groupe classe mais aussi tous les référents appartenant à l'histoire de ce groupe) en privilégiant et en

affirmant le caractère premier des dimensions inter-psychologiques. Cette appropriation passe d'abord par l'organisation par le professeur de mises en situation et de mise en activité des élèves régulées par le langage, qui comme le souligne Vygotski, est lui-même porteur des significations et des connaissances élaborées par les générations antérieures. Elle se poursuit par l'accompagnement judicieux du fonctionnement de cet univers socio-sémiotique en constante réélaboration dans la classe et de son intériorisation par chaque élève singulier. Elle se conclut (provisoirement) quand, mesurant la zone de développement proche de l'élève, l'enseignant, par ses interventions ajustées et appropriées, permet à cet élève de transformer en opérations de pensée consciente ces enchaînements verbaux intériorisés. Autrement dit, en orchestrant les régulations inter-psychologiques, le professeur favorise leur transformation en régulations intra-psychologiques.

III.2.5. L'appropriation à travers la filiation philosophique de Vygotski : Spinoza, Hegel et Marx

Sur le plan philosophique, si Piaget est l'héritier de Descartes et plus de Kant, Vygotski se situe clairement dans la continuité des positions de Spinoza, de Hegel, et du marxisme. Sa thèse de la double origine biologique et socio-sémiotique de la pensée consciente humaine s'apparente, au plan ontogénétique, à la thèse de l'hominisation formulée par Engels dans *La dialectique de la nature*.

III.2.5.1. Le lien avec Spinoza

Avec Spinoza, « Deus sive Natura » : Dieu est en la nature; il est la Nature. Cela signifie aussi qu'il n'existe qu'une seule réalité, la Nature qui est « d'un seul tenant » et homogène. Cette dernière est soumise aux règles d'un déterminisme universel, qui est cohérent et parfait, précisément parce qu'il n'est rien d'autre que la manifestation de l'activité divine, elle-même illimitée et parfaite. Dans ce sens l'ensemble des phénomènes attestables dans le monde sont naturels en ce qu'ils relèvent d'une seule et unique matière en perpétuelle activité. De la sorte, l'être humain ne peut être considéré que comme un aspect particulier de la Nature naturée, se composant de certains modes, ses mouvements et ses pensées inclus dans les deux attributs de la Nature naturante, l'étendue et la pensée. D'un point de vue éthique si Descartes pose l'homme comme création divine spécifique, autonome et destinée à régir l'ensemble de l'univers, Spinoza le caractérise comme produit minuscule et accidentel d'un univers illimité et perpétuellement actif dont l'origine et le statut nous resteront à jamais mystérieux. Le corrélat incontournable de ce positionnement est alors que le « psychique » préexiste de toute éternité dans la matière. Reste néanmoins à comprendre comment ce « psychique universel » se réalise en capacités mentales différenciées selon les espèces, et comment notamment il se transforme chez l'homme en pensée consciente. A ce propos, Vygotski en lien étroit avec la conception spinoziste répond que les processus psychiques maîtrisés, régulés, contrôlés à travers les instruments psychologiques demeurent des processus naturels : « On peut d'autre part l'aborder (le

comportement psychique) sous l'angle de l'usage que l'homme fait de ses propres processus naturels et des méthodes qu'il adopte, à cette fin et étudier de quelle manière l'homme se sert des propriétés naturelles de son tissu cérébral et contrôle les processus qui s'y produisent. » (Vygotski 1930/1985, op. cit. , p. 40). Penser et donc s'approprier consiste d'abord en « un usage actif qui est fait des propriétés naturelles du tissu cérébral ». (op. cit. , p. 41)

III.2.5.2. Le lien avec Hegel

La « philosophie du devenir » de Hegel qui s'inscrit explicitement dans la lignée du monisme et du panthéisme spinoziste tente de répondre à la question non pas seulement du fonctionnement de la pensée humaine, mais aussi à celle de la présence universelle de la conscience dans le monde. En effet selon l'auteur, « le monde est le produit de l'idée divine en perpétuelle activité ». Ainsi dans *La Phénoménologie de l'Esprit*, Hegel propose un recensement des étapes de l'« autoréalisation de l'idée divine », débutant par l'émergence d'une conscience de Soi comme distincte de l'Autre, et se poursuivant en différenciations successives pour aboutir finalement à l'ensemble des réalisations matérielles, sociales et culturelles de l'humanité. Dans ce mouvement dialectique, le processus général de réappropriation, en l'esprit humain singularisé des caractéristiques du milieu auquel le sujet a accès, constitue les formes ultérieures de ce mouvement. De par la puissance de son esprit, l'homme se dote d'instruments, de formes d'interaction avec ses semblables et ces productions transforment objectivement le milieu avec lequel il est en contact. La rencontre conflictuelle entre l'esprit et ces propriétés du milieu conduit alors à une synthèse supérieure. Il n'est pas anodin d'observer que dans ce processus permanent, Hegel attribue une importance décisive à la réabsorption dans la conscience des objets culturels, et singulièrement de cette partie du milieu construite par le travail et le langage. À cet égard, Vygotski (1930/ 1985 p. 39) citant Hegel observe que la « ruse de la raison » consiste dans le fait que l'homme laisse travailler les objets du monde les uns sur les autres en fonction de leur nature en visant par cette activité un but déterminé sans qu'il intervienne dans cette activité. On parle alors d'« activité médiatisante ». « La raison est aussi rusée que puissante. La ruse consiste en général dans l'activité médiatisante qui, en laissant les objets, conformément à leur nature propre, agir les uns sur les autres et s'user au contact les uns des autres, sans s'immiscer immédiatement dans ce processus, ne fait pourtant qu'accomplir son but. » (Hegel, 1830/ 1970, p. 614). Concrètement placer des grosses pierres dans le lit d'une rivière pour en accélérer le courant afin de favoriser le transport du bois donne une image assez juste de cette activité médiatisante où l'homme n'intervient pas directement sur les effets produits. De même en usant des instruments psychologiques l'homme contrôle et oriente son comportement psychique sans se mêler à ce processus qui néanmoins va tendre à le transformer. Objet de cette transformation, le sujet délègue néanmoins aux instruments la médiation de ce travail sur soi, l'appropriation passant immanquablement par ce processus préalable.

III.2.5.3. Le lien avec Marx

Radicalement matérialistes les thèses de Marx et Engels ne pouvaient adhérer, en l'état, à la conception idéaliste de Hegel même si l'idée d'une activité médiatisante, par le biais du travail est reprise stricto sensu. Dans les *Thèses sur Feuerbach* et dans *L'Idéologie allemande*, les deux auteurs se proposent, selon une formule célèbre, de « remettre Hegel sur ses pieds » : « Pour Hegel, le processus de la pensée, qu'il transforme même, sous le nom d'Idée, en un sujet indépendant, est le démiurge de la réalité qui ne constitue plus que son apparence extérieure. Pour moi, inversement l'idéal n'est rien d'autre que le matériel, traduit et transposé dans la tête humaine » (Marx. Engels, *Werke*, t. XXII, p. 27). Tout en conservant les principes mêmes de la dialectique comme processus explicatifs des changements historiques, ils en inversent le postulat de départ: ce n'est pas la puissance de l'esprit conscient qui est à l'origine de la vie matérielle et de l'histoire socio- culturelle des peuples, mais ce sont les conditions de vie matérielle des organismes humains qui expliquent leur histoire, et qui expliquent notamment l'émergence tardive de la conscience; celle-ci n'est donc pas la condition première du développement humain, elle n'en est qu'une des conséquences. Pour autant, l'idée d'une activité médiatisante par le travail que l'homme poserait comme « moyen » d'intervention sur les objets du monde et finalement sur lui-même est totalement préservée. Vygotski (ibid., p. 39) cite alors un passage du *Capital* qui fait écho aux propos de Hegel sur la puissance de la raison et sur la présence de cette activité par le moyen du travail.

« Le moyen de travail est une chose ou un ensemble de choses que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail comme conducteurs de son action. Il se sert des propriétés mécaniques, physiques, chimiques de certaines choses pour les faire agir comme forces sur d'autres choses, conformément à son but. » (Marx, 1867/1957, p. 181- 182)

Avec le repérage des influences philosophiques qui ont imprégné les recherches de Vygotski, on comprend que l'appropriation est un processus en lien avec la nature organique du cerveau et des fonctions supérieures que cette nature lui octroie (Spinoza). Le sujet produit une activité psychique sur lui-même comme il la produirait sur le monde « en laissant les objets, conformément à leur nature propre, agir les uns sur les autres et s'user au contact les uns des autres, sans s'immiscer immédiatement dans ce processus» (Hegel, 1830/ 1970, p. 614) ou comme, matériellement, par le biais du travail il « interpose entre lui et l'objet de son travail » « ... une chose ou un ensemble de choses » « ...comme conducteurs de son action» (Marx, 1867/1957, p. 181-182).

III.2.6. L'appropriation : entre « agir communicationnel » (Habermas) et « contact social avec soi-même » (Vygotski)

III.2.6.1. Action, intention et médiation langagière

Si l'on considère cette appropriation et plus précisément les conditions de passage d'un psychisme

pratique à un psychisme opératoire et conscient, se pose alors la question des rapports entre l'action humaine, ses effets ou résultats d'une part, les intentions et motifs qui la déterminent, d'autre part. Ceux-ci ne sont jamais de l'ordre de la nécessité, mais relèvent d'une probabilité appréhendable dans la codification même que lui appliquent les évaluations sociales qui transitent elles-mêmes par le médium langagier. C'est donc de l'action humaine évaluée par le langage par l'« agir communicationnel » dirait Habermas (1987), et d'elle seule, que peut émerger une logique d'implication de significations.

Piaget était assez proche de cette conclusion quand il affirmait que : « Cette implication signifiante commande la relation elle-même de signifiant à signifié intervenant dans les catégorisations ou désignations », (Piaget, 1974, p. 178) mais ne pouvait l'accepter totalement en raison de son *a priori* épistémologique. Il fournit cependant, par sa description des conditions de fonctionnement de la conscience, un argument décisif à l'appui de la thèse vygotkienne : c'est l'appropriation et l'intériorisation des conditions de fonctionnement et d'évaluation des actions humaines, dans leurs dimensions téléologiques, qui fournissent la logique d'implication de significations qui se superpose au psychisme pratique et le réorganise. Cela vaut pour les acteurs au cœur de la classe de philosophie.

III.2.6.2. Représentations, réorganisations, significations

L'intériorisation des signes rend alors le fonctionnement psychique des élèves indépendant des contingences du milieu proprement physique. Elle ne le rend pas pour autant indépendant de toute contrainte comme le voudrait la psychologie idéaliste. L'acquisition est, en effet, une appropriation qui se place sous la dépendance du social dans la mesure où la signification de ces signes sera, en permanence, l'objet de négociations, de clarifications, d'explicitations, de régulations lors de l'apprentissage du philosopher. Or, on sait depuis De Saussure (1916) que si le signe est immotivé, il est aussi radicalement arbitraire, ce qui signifie que s'il s'origine dans l'usage social il soumet les représentations individuelles à une réorganisation dont le caractère est radicalement non naturel, ce qui est précisément le cas quand les élèves s'emparent des mots et des concepts. Ainsi le signifiant d'un signe impose à la fois une délimitation et une fédération des diverses images mentales qu'un élève est susceptible de se construire dans son interaction solitaire avec le référent imaginé, le signifié étant constitué par l'ensemble des images mentales subsumées par le signifiant. Si la représentation de l'élève est insuffisamment l'objet d'une réorganisation en cours, la signification du mot ou du concept peut être réductrice. À la question : l'homme est-il le seul être à travailler, une élève, lors d'une dissertation, centre son discours sur la défense et l'éloge des femmes qui, « elles aussi, travaillent dur », affirmation que l'on ne saurait contester mais qui ignore la signification élargie du concept d'homme. L'empan et la structure interne des images constitutives des signifiés varient en effet avec les sujets en fonction des formes socio-langagières particulières et arbitraires

qu'ils rencontrent. À cet égard l'enseignant est évidemment concerné au premier chef même s'il ne suffit pas qu'il présente ces formes nouvelles pour que les signifiés changent et se transforment chez le sujet. Encore faut-il que les conditions psychologiques et intellectuelles de ce changement et de cette transformation soient réunies, à savoir le lien conscient de sens que le sujet assure entre ses précédentes représentations et celles qui lui sont offertes. Les signes se présentent ainsi selon la formule de Sapir (1921/1953), comme des *enveloppes* fédérant des représentations individuelles, ou encore comme des représentations sociales de représentations individuelles. À ce titre ils sont bien des instruments complexes de ces représentations.

III.2.6.3. La dimension actionnelle du signe

Les élèves savent cela et ils se rendent compte aussi plus ou moins clairement que les signes sont aussi et surtout des instruments de régulation de l'activité collective, qu'ils influencent grandement la coopération, l'inertie, les comportements et les représentations de chacun dans la classe. Ces mêmes élèves intériorisent donc cette double valeur du signe, celle qui représente et qui définit et celle qui agit sur autrui. La teneur et l'orientation des discussions à visée philosophique ou des débats sont empreintes de manière diffuse et tacite de la conscientisation de cette double valeur. Des indices discrets ou plus manifestes, comme les réactions ou attitudes non verbales, révèlent souvent cette intériorisation et l'appropriation des propos en cours. Ce qui se joue alors n'est plus seulement ce qui va être signifié qui transforme mon cadre conceptuel mais aussi et conjointement l'adhésion, le rejet, la coopération, la collaboration d'autrui et de moi-même. L'engagement ou son refus qui peut d'une certaine façon être considéré comme un positionnement sinon discursif du moins signifiant est donc toujours de mise. Ce faisant, l'élève de classe de terminale aperçoit que cette dimension actionnelle du signe ne s'adresse plus seulement aux comportements et aux représentations des autres mais aussi aux siennes propres. Par le langage il s'adresse aux autres et agit sur eux, et par le langage il s'adresse à lui-même et agit sur lui-même en questionnant ses comportements et ses représentations. Dès lors il se met à « penser » et s'approprie ce que l'on veut bien lui enseigner. On comprend ainsi comment Vygotski (1925/1994) décrit la conscience comme « contact social avec soi-même » et comment cette définition peut s'appliquer à l'élève en train d'apprendre à philosopher.

III.3. Les instruments psychologiques

Or, ayant caractérisé avec Vygotski ce mode d'appropriation, on peut légitimement se demander s'il en existe des révélateurs quand les élèves apprennent réellement à philosopher. La réponse nous semble positive et nous proposons de recourir à la notion d'*instruments psychologiques* déjà citée pour tenter de comprendre en quoi et par quoi se transforme le processus de pensée des élèves quand ils apprennent effectivement à philosopher. Pour commencer à définir ce que recouvre la

notion d'instrument psychologique partons de l'énumération qu'en fait Vygotski (1930 /1985, p. 39)

« Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes : le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. »

On comprend d'emblée que ce qui caractérise les instruments psychologiques, c'est qu'ils nous aident à penser, qu'ils sont des intermédiaires entre nous et nous-même, que leur objet à la différence de l'outil n'est pas le monde extérieur mais l'activité psychique du sujet. C'est en fait un moyen d'influence du sujet sur lui-même, un moyen d'autorégulation et d'autocontrôle. Vygotski parle à ce propos d'*activité médiatisante* en la distinguant de l'*activité médiatisée* médiée par l'outil dont la finalité est incorporée dans sa forme matérielle (ou spirituelle). L'activité didactique de l'enseignant ou l'activité d'apprentissage de l'élève se sert parfois des signes comme on se sert d'outils pour effectuer une tâche, non pour se transformer psychiquement soi-même dans le sens d'une progression conceptuelle. En revanche, quand cet enseignant ou cet élève se servent de « tous les signes possibles » pour « bien et mieux » penser dans une activité médiatisante où ils recherchent à produire sur eux-mêmes des effets dont ils sont l'objet, on peut réellement parler de processus de médiatisation et de développement. Nous proposons de « traquer » cette activité médiatisante chez l'enseignant dans les procédures didactiques qu'il déploie et chez l'élève quand il apprend. Celle-ci serait d'emblée d'origine sociale et proviendrait des interactions enseignant-élève-classe pour se réunir « en une seule et unique personne ». Les situations didactiques mises en place par le professeur doivent donc être pensées, être construites et être analysées en sachant que celles-ci expriment et révèlent les relations sociales très spécifiques qui se reconstituent à l'intérieur du sujet. Référées à l'enfant, les précisions que donne Vygotski (1935/1985, p. 111) nous aident à comprendre ce qui peut être entrevu chez les adolescents : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. » Nous avons choisi d'analyser la nature et le niveau de cette activité médiatisante à la fois externalisée et internalisée, révélatrice de la plus ou moins proche zone de développement à partir de situations intégrant chaque fois un ou des outils que l'activité des acteurs transformerait en instruments psychologiques, activité qui favoriserait l'appropriation des compétences de l'apprentissage du philosophe. Ces différentes situations réparties sur l'année scolaire constitueraient des jalons mais aussi des paliers d'une progression spiralaire, d'une part, de la compétence des élèves à médiatiser les apprentissages, d'autre part et parallèlement de celle à apprendre à philosopher.

III.4. Médiatisation et zone de développement proche

III.4.1. Médiatisation par orientation et maîtrise des processus psychiques

Sous cet angle on peut considérer l'année de terminale comme une période clé dans laquelle les élèves apprennent à améliorer leurs capacités à médiatiser le savoir et les connaissances qui leur sont proposées. Ce processus de médiatisation n'a rien d'évident, s'installe progressivement et inaugure l'exercice de nouvelles compétences décisives dans l'apprentissage du philosophe.

« [...] toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques. » (Vygotski, 1934/1997, p. 199) C'est précisément l'avènement de ce signe « comme moyen d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » que nous nous proposons de repérer et d'analyser chez les élèves. Nous avons vu que cet emploi est un travail sur soi qui transforme le sujet et l'amène véritablement à conceptualiser ce qui peut être favorisé et facilité par des mises en situation appropriées.

III.4.2. Distinction complexes, pseudo-concepts, concepts

Cela ne signifie pas pour autant l'abandon par l'élève d'une activité pseudo-conceptualisante où *complexes* et *pseudo-concepts* (Vygotski) sont encore très présents dans les productions. Avec les complexes, le sujet utilise un terme, par exemple un nom de famille dont la liaison avec le réel (la parenté) est d'abord de fait, empirique, concrète mais aucunement logique. Avec le pseudo concept le sujet utilise effectivement des concepts véritables mais n'est pas exercé à les définir, à les travailler en les produisant. Pour l'élève, cela se traduit souvent par un discours qui a l'apparence d'une généralisation maîtrisée mais qui reste formelle, parfois « plaquée », précaire et peu transformable de l'intérieur. C'est que la présence de ces concepts dans le discours ne coïncide pas avec la conscience que l'élève pourrait en avoir. Or utiliser un concept c'est saisir « la signification réelle, effective, qui correspond au mot dans le processus de sa corrélation vivante avec la réalité objective qu'il désigne » (Vygotski, 1934/1997, p. 190). Conceptualiser n'est pas dans ce sens simplement généraliser, regrouper, rassembler mais penser le monde et soi-même en dehors de liens factuels. La fonction essentielle du langage n'est pas comme on le croit souvent d'exprimer, de refléter, ni même de signifier la pensée, c'est plutôt celle de la médiatiser. La parole (orale ou écrite) de l'élève devrait fonctionner comme un médium qui fait que le processus de pensée s'accomplit, que la pensée se construit à travers elle tout au long de l'année. Le langage n'est pas alors le véhicule mais le vecteur de la pensée qui porte et médiatise celle-ci à travers le concept. Il s'agirait

donc de favoriser l'activité philosophante des élèves dans ce sens pour espérer que se développent les compétences spécifiques du philosophe. Ce basculement de l'emploi du concept comme représentation à son emploi comme médiation est analysé par Vygotski, (1934/1997, p. 493)

« Non seulement la pensée est médiatisée extérieurement par les signes mais elle l'est intérieurement par les significations. [...] On ne peut y parvenir que par une voie indirecte, médiate, c'est-à-dire grâce à la médiatisation interne de la pensée d'abord par les significations puis par les paroles. C'est pourquoi la pensée n'équivaut jamais à la signification littérale des mots. La signification sert de médiation entre la pensée et l'expression verbale, c'est-à-dire que la voie qui va de la pensée à la parole est indirecte, intérieurement médiate. »

III.4.3. Posture d'accompagnement et travail de médiatisation

La question des démarches et des postures d'enseignement pouvant favoriser ce travail de médiatisation devient ici déterminante. La posture d'accompagnement et le questionnement d'explicitation dans cette optique ne sont pas seulement là pour accueillir, écouter, laisser s'exprimer la parole de l'élève, mais pour rendre propice la mise au travail, la fructification de cette parole par la médiatisation. Cela vaut pour l'oral mais également pour ce que l'amélioration du discours oral sur le plan phonétique, syntaxique et sémantique apporte à l'écrit. Placer ainsi l'élève en situation d'analyser oralement ses difficultés dans l'apprentissage écrit revient à utiliser l'oral comme médiateur pour l'apprentissage de l'écrit. Si l'écrit reste un processus spécifique qui ne se confond pas avec l'oral et ne le reproduit pas, il lui est très lié dans la mesure où il est appris en se référant à l'oral. D'où l'extrême intérêt de la verbalisation comme retour réflexif et signe d'une démarche volontaire, finalisée pour produire des concepts à visée philosophique. Tout enseignant de philosophie connaît la difficulté et la complexité d'une telle mise en œuvre. Rien ne peut cependant être réalisé sans cette prise de conscience à orienter et à maîtriser ces concepts du philosophe. Ce que Vygotski (1934/1997, p. 317) dit des opérations conceptuelles en mathématique pourrait être repris quand on tente de faire évoluer l'élève du sens commun ou des concepts quotidiens vers des concepts philosophiques : « Ainsi la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques propres, qui conduit à leur maîtrise. Dans ce processus, c'est avant tout l'apprentissage scolaire qui joue le rôle décisif. Les concepts scientifiques, avec leur tout autre rapport à l'objet, leur médiation par d'autres concepts, leur système interne hiérarchique de relations réciproques, sont le domaine où sans doute *la prise de conscience* des concepts, c'est-à-dire leur généralisation et *leur maîtrise*, se développe au premier chef. »

III.4.4. Prise de conscience, zone présente et zone de développement proche

En ce qui concerne l'apprentissage du philosophe, on peut faire l'hypothèse que les élèves progressent quand ils prennent conscience de conceptualiser, quand ils maîtrisent et orientent cette

conceptualisation, indépendamment des automatismes appris et des connaissances inculquées. L'analyse portera donc sur des indices pouvant révéler la présence de cette prise de conscience et de cette maîtrise dans les productions, les postures et les comportements des élèves. Néanmoins il serait naïf et faux de penser que les apprentissages ayant trait au philosopher provoquent automatiquement, immédiatement, inmanquablement et de façon linéaire des progrès chez les élèves car les apprentissages réalisés ne coïncident pas « avec les lois internes propres à la structure des processus du développement que déclenche l'apprentissage » (opus cit. , p. 346)

Les apprentissages proposés sont aussi un pari sur les développements possibles de ce que l'élève parviendra à faire quand il est accompagné. C'est justement cette « zone prochaine de développement » que Vygotski oppose à celle de « développement présent » qui désigne tout ce que l'élève sait faire de manière autonome à partir de capacités arrivées à maturité. C'est elle qui est visée quand les apprentissages ne produisent apparemment aucun effet. C'est elle qui est révélée quand soudain l'élève comprend la nature et la forme du cogito, les enjeux du philosopher, ceux liés à la question de la liberté ou plus simplement le sens de tel ou tel texte. L'école de Würzburg désigne cette « expérience déclic » sous le terme de « Aha-Erlebnis » et indique un moment décisif où la pensée du sujet se clarifie dans le sens d'une compréhension. Notre intention est de tenter de repérer et d'analyser ces moments clés qui ouvrent au développement des compétences à philosopher et rendent l'élève acteur mais surtout auteur de ses apprentissages. À ce stade c'est la participation de l'élève qui garantit la qualité des apprentissages et du développement, et davantage encore le fait qu'il soit lui-même l'instigateur d'une telle initiative. Le savoir philosopher passe alors par un *pouvoir sur soi-même* et ne peut provenir que du sujet, qui par le travail de médiatisation s'approprie ce qui lui est offert. Cette transformation cognitive, qui aux dires de certains élèves va jusqu'à une métamorphose de leur être, apparaît dans le discours, les attitudes, les comportements et les postures. C'est ce que nous nous proposons de mettre en évidence.

III.5. Conclusion

L'accompagnement, concept central de notre recherche, suppose nous l'avons vu un questionnement qui lui-même l'accompagne et le relie aux concepts de rapport au savoir, d'appropriation, d'instrument psychologique de médiatisation et de zone de développement proche. C'est qu'il décrit la posture et l'activité de l'enseignant qui n'existent que mises en lien étroit avec ce que signifient ces autres concepts brossant les conditions de l'activité psychique de l'apprenant. Nous aurions pu d'ailleurs ajouter les concepts d'activité coopérative et collaborative pour compléter notre cadre conceptuel. Nous avons choisi de ne pas alourdir ici notre propos, et de développer une réflexion sur ces concepts lors du questionnement que nous aurons sur la question de la progressivité des apprentissages.

Chapitre IV : Problématiques et hypothèses

IV.1. Apprentissage du philosophe des élèves : comment penser la progressivité de l'apprentissage des élèves de classes terminales ?

Les parties précédentes, à savoir, la filiation historico-philosophique de l'accompagnement, la question de l'implication des acteurs, celle de leurs connaissances, la présentation des concepts spécifiques et référents théoriques auxquels ces parties peuvent être rattachées brossent le cadre conceptuel et théorique de notre recherche. Elles posent en quelque sorte le décor et situent les acteurs (l'enseignant, les élèves) dans leur contexte. Seulement, l'essentiel, le jeu (l'activité) de ces acteurs n'est pas, jusque-là, analysé. La présente réflexion vise à cela. C'est donc à ce questionnement sur l'activité de l'enseignant en vue de faire apprendre aux élèves à philosopher que nous nous intéresserons maintenant, sachant que cet apprentissage n'est ni mécanique ni instantané mais exige des détours, des retours, passe par des stagnations, voire des régressions pour croître. La stricte progression comprise comme un développement par degrés, régulier et continu n'est pas ainsi le terme qui convient pour décrire cette réalité du processus psychique du sujet en train d'apprendre, au contraire de celui de progressivité qui intègre les irrégularités et la discontinuité d'un tel processus et les gestes professionnels accomplis par l'enseignant en vue de favoriser cette activité. C'est ce que nous verrons dans un premier temps. S'interroger sur l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales c'est, en effet, nécessairement s'interroger sur la progressivité de cet apprentissage. L'accompagnement de celui-ci ne peut se comprendre qu'après une réflexion sur la nature et les modes de progressivité qui seraient les plus pertinents pour les élèves d'aujourd'hui. La définition de ce que nous entendons par progressivité, la démarche qui vise cette progressivité, la présentation et l'analyse des options didactiques et des déterminants qui contribuent à cette progressivité sont l'objet de cette partie. L'énoncé de nos quatre hypothèses de recherche que nous présenterons au fur et à mesure du déroulement de notre problématique est intimement lié à cette réflexion.

IV.2. Vers une définition de la progressivité

IV.2.1. La progressivité didactique

La notion de progressivité nous incite à opérer une distinction de sens. Une première acception désigne, en effet, l'activité didactique de l'enseignant quand celui-ci établit « son » programme qu'il découpe et ordonne selon les objectifs disciplinaires (faire progresser les élèves dans l'exercice réfléchi du jugement et leur faire acquérir une culture philosophique) et institutionnels (être capable

de disserter et de traiter un sujet ou un texte en vue de l'examen), et ceci à partir d'une programmation, une démarche, un système d'évaluation intégrant cycles, séquences, séances, situations, exercices selon une difficulté et une complexité censées aller crescendo.

D'où les progressions construites par l'enseignant prenant en compte ce niveau de difficulté et de complexité des exercices et des contenus proposés. On admettra ainsi que faire définir les termes et les notions est un préalable avant d'inviter les élèves à essayer de conceptualiser ou d'aborder la construction de compétences jugées, pour l'heure, moins accessibles (problématiser par exemple).

De même, sur le plan des contenus, il n'apparaît pas incohérent de proposer d'abord l'étude de « l'allégorie de la caverne » tirée du livre VII de « la République » de Platon, avant de s'attaquer à des textes plus ardues, même s'il ne faut pas confondre ici difficulté lexicale et difficulté sémiotique.

On remarque, à ce titre, que ce premier sens de progressivité s'appuie sur l'idée (platonicienne justement) qu'un cadre idéal et formel d'apprentissage préexisterait avant toute activité philosophante des élèves : il conduirait ainsi la « logique » du cours de l'enseignant et l'informerait sur les écarts à réduire entre le modèle à respecter et la réalité des productions.

C'est dans cette perspective de pédagogie du modèle que les institutions (l'inspection, l'INRP, le Ministère) ont longtemps fonctionné et sont encore opérationnelles, en valorisant presque exclusivement et corrélativement la figure emblématique du *magister* dont le simple discours suffirait, comme le prétend Jacques Muglioni (1991 p. 20), ancien doyen de l'inspection générale, à engager l'élève dans l'apprentissage du philosophe : « L'enseignement est l'acte de parole par lequel l'attention de l'élève est sollicitée et invitée à se tourner vers le vrai. Car comme le dit Platon le monde, le vrai ne se transmet pas : il est consubstantiel à tout esprit. » .

IV.2.2. La progressivité cognitive

Or il est une progressivité qui ne se confond pas avec la beauté platonicienne « ...beauté éternelle, qui ne connaît ni la naissance ni la mort, qui ne souffre ni accroissement ni diminution ... » (Platon, 1998, 211a, p. 157), c'est celle du processus de pensée de l'élève, nécessairement dynamique, changeante, instable ; c'est à ce deuxième sens, dans une observation centrée sur l'apprenant, qu'il nous faut en priorité nous intéresser pour considérer les conditions qui peuvent favoriser l'apprentissage du philosophe. Pour ce faire, il est important d'abandonner en théorie mais aussi en pratique l'idée selon laquelle l'élève est un simple réceptacle des contenus d'enseignement fussent-ils transposés de manière didactique. À la suite des travaux de Jean Piaget, on insiste beaucoup maintenant sur l'autonomie à apprendre et cela vaut pour l'élève de terminale mais on s'interroge aussi sur ce degré d'autonomie. Récemment, avec les apports des recherches menées dans les années 30 par le psycho-sociologue Lev Vygotski, et plus près de nous par son « héritier spirituel » Jérôme Bruner, on sait que l'apprentissage n'est pas un acte isolé, mais l'objet

d'une interaction située socialement, historiquement et culturellement d'où la formule, au premier abord, énigmatique, puis limpide « ...car la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1991).

Avec ce courant de la psychologie sociale et culturelle, ce sont les notions mêmes d'acquisition pour l'élève et de transmission de la part de l'enseignant qui vacillent puisqu'avec Vygotski, on parle plutôt, lors de l'apprentissage, d'appropriation pour l'élève et de mise en situation préparée par l'enseignant en lien et en phase avec la transformation permanente des structures intellectuelles, psychologiques, cognitives sous l'influence des relations sociales et culturelles. Enseigner la philosophie consiste alors à être capable d'évaluer le niveau de maturité et d'efficacité de ces structures, leur degré d'opérationnalisation pour, par exemple, inviter les élèves à conceptualiser ou à problématiser selon des modalités et des niveaux de compétences différenciés. On leur offre ainsi des situations sollicitant ce que Vygotski nomme leur « zone de développement proche » qui les trouveraient et les rendraient, alors, disponibles et performants. Dès lors, notre question initiale de recherche peut donc s'énoncer ainsi : quel type et quelles modalités d'accompagnement, quels dispositifs, quelles situations didactiques et pédagogiques peut-on proposer aux élèves pour qu'ils soient en mesure de s'approprier les compétences de l'apprentissage du philosophe ?

Pour autant, cette réussite apparente dans les apprentissages scolaires ne signifie pas nécessairement l'intégration complète et approfondie du philosophe. Selon Vygotski, il y aurait en fait deux définitions de la zone de développement proche : l'une correspondrait à une période inter psychique où l'élève, avec l'aide d'un tiers, adulte (en l'occurrence ici l'enseignant) ou d'un expert, se hisse d'une limite inférieure (ce qu'il sait faire seul) à une limite supérieure (ce qu'il sait faire avec l'aide d'autrui.). L'autre correspondrait à une période intrapsychique où les concepts appris scolairement feraient l'objet d'un développement interne au cours duquel des connexions multiples vont s'établir entre les connaissances nouvellement apprises et les concepts spontanés de l'élève. C'est cet espace interne, fait de tensions, de contradictions, de remaniements qu'il nous importerait de mobiliser chez les élèves de terminales pour tenter de faciliter chez eux l'appropriation et faire en sorte de stimuler « ce réseau interne, souterrain, génétique des sujets scolaires » (Vygotski 1933/1985, p. 115). Partant, nous émettrons une hypothèse générale : l'adoption d'une posture d'accompagnement visant à détecter et à prendre en compte, dans ses multiples dimensions, cette double zone de développement proche serait susceptible de favoriser chez ces élèves une prise de conscience propice à l'émergence d'une pensée réflexive, métacognitive, puis proprement philosophique.

Le champ de la progressivité décrit ici ne constitue plus un continuum formel d'étapes à franchir, mais bel et bien la prise en compte du développement contrasté et complexe d'un processus de pensée que nous envisageons d'aider à croître. Une authentique démarche didactique ne peut donc envisager de « progression », au sens où l'on programme séquences et séances en vue de faire progresser les élèves (ce qui renvoie à notre première définition) sans

intégrer en son sein la prise en compte des conditions du développement du processus de pensée de ces élèves. (Ce que traduit notre deuxième définition). Il nous faut donc évoquer une démarche didactique qui pourrait réconcilier les deux versants de cette progressivité.

IV.3. Une démarche en construction : la recherche et le choix de stratégies didactiques

IV.3.1. Progressivité et psychologie cognitive

IV.3.1.1. Acte de connaissance, développement et pédagogie différenciée

Une première piste en lien avec la construction de cette démarche réconciliatrice réside selon nous dans la recherche fine de la connaissance cognitive des élèves. À cette fin, une évaluation initiale et reconductible au fil des apprentissages, afin d'en organiser au mieux la progressivité, consiste à prendre en compte ce qu'Antoine De La Garanderie a nommé dans ses nombreux ouvrages : les actes de connaissance. Si, en effet, comme le prétend l'auteur, percevoir le cours, puis l'évoquer à partir de différents canaux et modes sensoriels dominants (visuels, auditifs, kinesthésiques) constitue pour l'élève de terminale le préalable incontournable à l'acte d'apprendre, c'est-à-dire être attentif, mémoriser, comprendre, imaginer, réfléchir, on mesure l'impact et l'enjeu de la présence effective ou non de cette évocation. En ce sens, des tests préliminaires basiques d'évaluation des profils cognitifs des élèves peuvent être utilisés et s'étayer à partir d'un questionnaire portant sur la manière dont l'élève perçoit certains contenus du cours, afin de mieux connaître son style et de s'y adapter. Ces tests devraient lui faire prendre conscience de son mode préférentiel, de quelle manière il en use et éventuellement comment il pourrait l'amender pour mieux apprendre. « Qu'est-ce qui te vient à l'esprit quand tu lis "l'allégorie de la caverne" ? Ce sont plutôt des images ? Ou des mots auxquels tu penses ? Ce sont des mouvements, des gestes que tu ressens, qui accompagnent ta lecture ? » Les réponses à ce type de questions révéleraient à l'enseignant et à l'élève sondé ce style préférentiel. Un approfondissement et un affinement de la connaissance du fonctionnement cognitif des sujets peuvent s'appuyer ensuite sur les nombreux travaux des chercheurs. Le repérage des sujets qui procèdent par centration ou balayage (Bruner, 1956), qui sont catégorisés en impulsifs ou réflexifs (Kagan et Pearson, 1966), en holistes ou sérialistes (Pask et Scott, 1976), en intuitifs ou méthodiques (Keen et Mc Kenney, 1976), en dépendants du champ ou indépendants du champ (Witkin, 1978), en divergents, convergents, accommodateurs, assimilateurs (Kolb, 1985), cerveau gauche ou cerveau droit (Mc McCarthy, 1986), apporte des repères plus précis pour faire apprendre et accompagner en sachant que les différentes catégories citées accusent peut-être de manière excessive les oppositions (comme si chaque couple était binaire), alors que de nombreuses interférences de style sont présentes ici sous des vocables divers. Une fois le mode d'évocation

préférentiel conscientisé par l'élève (ce qui demande un certain temps) et pris en compte par l'enseignant, le cours peut apparaître plus clair à l'un comme à l'autre, dans la mesure où une compréhension individuelle mais aussi mutuelle des styles cognitifs s'instaure. Dans cette logique c'est d'abord le professeur de philosophie qui, très souvent, en « pur auditif » (comme Antoine De La Garanderie avoue d'ailleurs l'être) sera amené à faire reconnaître aux élèves son style préférentiel et à diversifier ses manières d'enseigner en verbalisant, certes, mais aussi en représentant visuellement le cours, en le mimant, en se déplaçant, ceci pour multiplier les canaux d'informations disponibles pour la classe qui, de ce fait, peut demeurer plus attentive. Après avoir produit les conditions d'une évocation, il s'agit d'obtenir celles d'une attention prononcée. On peut supposer à ce titre que bon nombre de réussites ou d'échecs dans l'apprentissage du philosophe proviennent, non pas d'un désintérêt pour la matière de la part des élèves, mais plutôt d'une harmonie ou d'une disharmonie entre les manières d'apprendre et celles d'enseigner qui excluent de fait l'apparition des processus d'évocation et d'attention comme le confirment certaines recherches (Pask et Scott 1976).

IV.3.1.2. De l'évocation à la maîtrise de l'attention

L'acte d'évocation que De La Garanderie (2002) considère comme déterminant pour apprendre, n'est ni évident à enclencher (il est des élèves qu'on observe en distraction constante) ni aisé à perdurer : qu'on se réfère au rapport de l'Inspection Générale en 2007-2008 sur l'enseignement de la philosophie, déplorant qu'une proportion importante des élèves des séries technologiques « manifestent une indifférence totale et sans nuance au caractère libérateur de la philosophie ». Sans expliquer de manière exclusive cette « indifférence » par la seule absence d'évocation du cours par l'élève et donc par l'absence d'un temps nécessaire et suffisant que l'enseignant pourrait consacrer à celle-ci, on peut néanmoins admettre l'importance de cette dernière dans l'engagement des sujets. Or l'évocation étant rendue possible, l'attention et sa maîtrise par orientation et contrôle (Vygotski) se doivent d'être présentes chez les sujets apprenants, ce qui nous oblige en première instance à nous centrer sur les gestes didactiques visant la mise en place et la mise en œuvre de dispositifs, de situations, d'exercices qui favoriseraient la maîtrise par l'élève de son attention en particulier et de celle de ses processus psychiques en général. À quoi en effet sert-il de faire un cours si l'on ne met pas préalablement en place les conditions qui feront que les élèves soient à même de se concentrer sur les apprentissages ? Conduire, orienter, maintenir son attention devient donc l'objectif premier à enseigner à l'élève dans une visée d'apprentissage du philosophe. Sans cette attention, et peut-être plus exactement en philosophie sans cette vigilance (qui suppose une attention soutenue et durable), peu ou pas d'appropriation se réalise, comme en témoigne un nombre important de copies du bac où aucune compétence méthodologique ou en lien avec les connaissances et les références n'est perceptible. L'enseignant étant par définition toujours

impliqué dans les résultats des élèves dont il a la charge, et même si l'on peut considérer certaines conditions d'enseignement comme particulièrement difficiles, l'organisation didactique du développement de cette capacité pour l'élève d'être volontairement attentif (Vygotski) pour apprendre à philosopher apparaît comme un préalable incontournable. Corrélativement **nous émettons une première hypothèse spécifique à savoir que c'est la capacité qu'a l'élève de maîtriser en orientant et en contrôlant ses propres processus psychiques (notamment l'attention volontaire et la mémoire logique) qui le conduit à progresser plus ou moins dans l'apprentissage du philosophe. Ce progrès reste dépendant de la capacité qu'aura l'enseignant à partir de la mise en place de situations dites médiatisantes, d'accompagner le processus de pensée des élèves.**

IV.3.2. Progressivité et évaluation formatrice

IV.3.2.1. Évaluation formatrice, auto-évaluation et développement

Prendre la mesure du processus de pensée des élèves et leur apprendre à s'autoévaluer pourrait par la suite constituer les deux grandes dimensions constantes à pérenniser dans l'élaboration de cette démarche. Dans cette optique une évaluation diagnostique des compétences spécifiques du philosophe définies par Michel Tozzi (conceptualiser, argumenter, problématiser) portant sur les productions orales et écrites apparaît comme nécessaire. De même et progressivement, tâcher d'identifier et de prendre en compte les facteurs psychologiques et sociologiques qui peuvent favoriser ou entraver l'appropriation de ces compétences semble également incontournable. Il s'agit très simplement de partir de ce que font et ce que « sont » les élèves. On se centre pour cela, sur ce dont ils sont capables, dans un premier temps, avec une expérience réduite de l'apprentissage du philosophe. À cette étape, leur professeur les accompagne dans une posture qui, pour eux, est parfois inédite et qui peut en cela les interpeller. Les conditions des progrès passent ici, selon nous, non pas seulement par la désignation par les élèves des compétences repérées et identifiées, (ce qui constitue néanmoins un prérequis) mais aussi et surtout par leur auto ou/co-construction progressive dans une visée d'évaluation formatrice à la manière dont en parle Georgette Nunziati (1990). Ainsi c'est l'auto-évaluation, par le biais du retour réflexif et métacognitif portant sur tous les apprentissages (et pas seulement ceux qui spécifient le philosophe), qui fournit le ferment du développement du processus de pensée si déterminant pour apprendre à philosopher. Cette activité fréquemment intermittente et hétérogène, signe d'un travail d'internalisation et d'appropriation, révèle selon Schneuwly (1994, p. 287) « la mise sous tension du système intérieur/extérieur, des deux pôles qui crée le mouvement du développement ». Il ne suffit pas dans ce sens que les élèves reconnaissent et « apprennent » ce qui caractérise, par exemple, un discours argumenté (pôle externe) pour le produire. En effet, il y a loin parfois entre cette reconnaissance déclarative et

l'exercice effectif de la compétence. Une telle capacité théorique à désigner et à « comprendre » ce qu'il y a à faire pour maîtriser cette compétence peut côtoyer chez un même sujet la rédaction de propos descriptifs, généraux, gratuitement affirmatifs sur le mode de l'anecdote. L'auto mais aussi la co-évaluation et le travail souterrain de « mise en tension du système intérieur / extérieur » qu'elles induisent autorisent précisément la transformation de cette coupure radicale entre les deux pôles en un réseau fonctionnel. D'où une production progressivement plus construite où les « régressions » les « incohérences », les temps de latence témoignent de cette mise en tension permanente jalonnant une progression dialectique et spiralaire où l'apprentissage du philosopher précéderait le développement. Vygotski (1934/1976, p. 320) parle à ce titre du développement « comme d'un processus incessant d'auto mouvements » et observe que l'éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement ». C'est à la rencontre des indicateurs observables produits par les élèves et à celle des indices de ce travail « souterrain » révélés par de réelles transformations que le professeur de philosophie est convié prenant en compte et faisant prendre en compte aux sujets le processus en cours. **Notre seconde hypothèse spécifique serait alors de soutenir que cet effort permanent du professeur, visant à la conscientisation et à l'auto-évaluation par les élèves de leur processus de pensée, en lien étroit et constant avec la sollicitation de leur zone de proche développement seraient les deux conditions nécessaires (mais pas obligatoirement suffisantes) à produire pour que ces sujets apprennent à philosopher.**

IV.3.3. Progressivité et communauté

Pour autant, face à l'hétérogénéité des productions, l'enseignant peut légitimement s'interroger sur la stratégie à adopter pour traiter la diversité des niveaux d'apprentissages. Dans cette perspective, il semble qu'il soit nécessaire de traiter cette diversité en faisant conserver à la classe une « unité de recherche ». Celle-ci peut se fonder sur l'idée que le groupe classe dont l'enseignant fait partie est d'abord, selon l'expression de Matthew Lipman (à la suite du linguiste logicien Charles Saunders Pierce et du pédagogue John Dewey) une « communauté de recherche » ce qui implique la reconnaissance de la contribution de tous les acteurs, et une « communauté discursive » expression définie par Jean Paul Bernié (2002, p. 77) comme « la construction d' un espace socio- discursif de partage des significations. » Ainsi, dans une classe de terminale l'un (e) possède un vocabulaire précis et varié, l'autre des références culturelles ou liées à l'actualité, un(e) autre une maîtrise certaine du raisonnement logique, un(e) autre encore un sens évident du questionnement et (ou) de la remise en question, un(e) autre enfin, le besoin ou (et) le souci d'explicitier etc. Cela constitue autant de ressources et de compétences à désigner comme telles, à valoriser aux yeux de tous comme un pactole langagier, discursif, symbolique (un trésor !) commun à construire et à partager. Dans cette dynamique en constante évolution parce que faisant l'objet d'emprunts, de dons,

d'échanges, de manipulations, de mutualisations, le mode de travail préconisé est coopératif et si possible collaboratif en vue de progresser, tous ensemble, dans l'élaboration de ce que l'on dit et de ce que l'on écrit. Si cette invitation à construire dans et par l'interaction une communauté de recherche et discursive surprend au départ souvent les élèves (plus habitués, semble-t-il, à des formes plus cloisonnées d'apprentissage) la constance, le maintien et la répétition de ce mode d'apprendre au « singulier pluriel », selon la formule de Jean-Luc Nancy (1996), apparaissent ensuite déterminants pour les aider à progresser. On aperçoit ici l'intérêt d'interactions langagières dynamiques, variées et créatrices. D'emblée, il nous semble, en effet, qu'on installe ainsi l'élève dans un univers philosophique qui valorise tant la richesse sémantique et sémiotique que l'attitude visant à prendre en compte par le débat, l'accord, la convergence, la différence, la divergence, la contestation voire l'opposition. Croire que cette installation se fait toujours sans résistances et même sans déstabilisation pour le sujet invité à apporter sa libre contribution au groupe serait illusoire. Des obstacles existent que nous venons de signaler, qui tiennent aux habitudes de travail scolaire mais aussi aux conceptions et aux représentations intériorisées. (Voir à ce propos dans le chapitre Ouvertures et Perspectives la partie traitant de l'obstacle des représentations et des habitudes scolaires). Pour autant, la mise en œuvre et parallèlement la désignation et la signification aux élèves de cette dimension collective et de sa valeur pédagogique et didactique permettent, semble-t-il, progressivement de faire entrer la culture du dialogue communautaire dans la classe. Le recours et le retour au groupe, la prise en compte de son activité, de ses ressources, de son image, construisent peu à peu l'identité et l'histoire de la classe, renforcent les repères, balisent les apprentissages sous l'égide du collectif ou plus justement sous celui de la communauté. **Nous émettons l'idée, et ce sera notre troisième hypothèse spécifique, que les relations inter psychologiques ainsi instituées provoqueraient, stimuleraient, catalyseraient l'activité réflexive et favoriseraient l'internalisation de la pensée des élèves par la médiation du langage contribuant en cela à développer l'apprentissage du philosophe sur la base d'une réflexivité interactive.**

IV.3.4. Progressivité, culture familiale, rapport au savoir et modèles sociaux

IV.3.4.1. Culture familiale et compétences à apprendre à philosopher

Nous venons d'insister sur la possible influence de la dimension communautaire et sur celle de son intégration à la construction d'une démarche didactique visant la progressivité des apprentissages. Dans le même temps il nous faut probablement reconnaître que cette progressivité trouve son origine à partir d'une nébuleuse complexe que constituent le parcours et l'héritage proprement scolaire de l'élève. Mais peut-on isoler ce parcours et cet héritage du contexte psychologique,

sociologique, historique et culturel qui les a plus ou moins déterminés ? On peut ainsi raisonnablement penser que les premières productions en classe de philosophie sont liées aux expériences préalables de l'oral et de l'écrit à l'école : mais ces dernières sont, elles-mêmes, largement influencées par la culture familiale qui, dans le discours et les pratiques, accorde à l'école, aux disciplines et à leur apprentissage un statut plus ou moins privilégié et jette sur ceux-ci un regard plus ou moins gratifiant. L'école, la philosophie servent-elles à quelque chose ? L'acte même d'apprendre à philosopher a-t-il un sens ? Selon les réponses intériorisées par l'élève (et de manière plus prosaïque selon le coefficient attribué à la matière) le niveau d'engagement, la motivation pour apprendre peuvent alors être très variables, les représentations, les émotions et les affects très différents. Le positionnement de la famille, le regard qu'elle pose sur l'école, sur les apprentissages scolaires interfèrent manifestement sur la disposition et sur la disponibilité de l'élève à apprendre comme l'ont montré des sociologues de l'école comme Bourdieu, Rochex ou Perrenoud.

IV.3.4.2. Rapport au savoir et apprentissage du philosophe

De même, le type de rapport au savoir étudié précédemment (Beillerot) pèse de tout son poids en classe de philosophie. Mis en lumière et bien analysé dans les travaux de Bernard Charlot, ce rapport au savoir, centré plutôt sur l'expression du discours oral et écrit ou plutôt sur le faire (ce qui peut être déterminant dans l'apprentissage du philosophe et dans la progressivité de cet apprentissage) a une incidence évidente sur les « prédispositions initiales » ou les « incapacités » à philosopher. On sait en effet que si le développement de la motricité et de l'intelligence pratique est favorisé dans tous les milieux familiaux, il n'en va pas de même de l'intelligence rationnelle théorique. On peut opposer ainsi des modèles parentaux qui valorisent le savoir pratique à d'autres qui mettent de préférence en avant le langage et ses usages. L'école privilégiant d'emblée l'intelligence verbale, abstraite, on comprend mieux, en cours de philosophie, l'aisance de certains élèves qualifiés souvent de très « doués » ou l'extrême difficulté d'autres perçus comme très « handicapés ». Ces mêmes élèves ne font que rencontrer, c'est selon, des univers proches, rassurants, gratifiants ou au contraire éloignés, inquiétants, déconcertants, en écho ou en opposition à leur milieu familial et social.

IV.3.4.3. Modèles familiaux et sociaux et incidences didactiques

D'où le risque d'une « progressivité » à deux vitesses : l'on s'adresse et l'on exige de façon discriminante en fonction de à qui on a affaire (Rochex, 2012). Certes différenciées mais en lien avec le même objectif d'exigence, les remédiations prodiguées devront tenir compte de ces situations spécifiques. L'origine sociale et l'histoire familiale interfèrent manifestement dans les « dispositions » à apprendre à philosopher. Ce constat oblige l'enseignant de philosophie à

apprendre à se distancer de sa culture d'origine et à consacrer plus de temps à l'accompagnement du développement du processus de pensée pour ceux qui maîtrisent et manient moins bien la langue française sans pour autant confondre cette difficulté lexicale avec une carence ou même une incapacité à produire du sens. C'est, à l'inverse, croyons-nous, en multipliant les situations didactiques visant à exercer et à développer le discours régulé et accompagné avec les élèves, à l'oral comme à l'écrit, que cette maîtrise et ce maniement se perfectionnent, que le sens se précise et s'approfondit. Le pari permanent est ici moins d'enrôler que de faire prendre conscience aux élèves de leur activité philosophante, effectivement source de progrès, quand cette prise de conscience est suivie d'une prise de décision de leur part dans le sens d'une véritable implication. Il y a en effet une différence majeure entre prendre conscience qu'il faille transformer un discours, et prendre conscience de la nécessité de cette transformation en l'associant à une prise de décision visant la transformation effective de ce discours. Le premier cas de figure n'implique pas nécessairement d'effet alors que le second indique que l'élève « prend sur soi » pour modifier ou transformer ce qui était. Par-delà le poids des influences de la culture familiale, du rapport aux savoirs et des modèles sociaux nous voulons ici affirmer celui de la libre volonté de l'élève qui décide et prend en main son propre processus de pensée. **Nous avançons donc ici une quatrième et dernière hypothèse spécifique : c'est non seulement de la prise de conscience mais aussi, et c'est déterminant, de la prise de décision par l'élève de "prendre sur soi" en vue de transformer son propre processus de pensée que surviendraient ses progrès dans l'apprentissage du philosophe. Corrélativement la connaissance solide par l'enseignant des déterminismes issus de la culture familiale, du rapport aux savoirs et des modèles sociaux pourrait l'autoriser à mieux accompagner cette prise de conscience et cette prise de décision, et ainsi les progrès.**

IV.4. Conclusion

Observons ici comment la progressivité des apprentissages du philosophe est intimement liée à l'évaluation qu'en font les acteurs (l'enseignant certes mais aussi et surtout les élèves). Si les conditions sociales, culturelles et cognitives qui conditionnent cette progressivité font l'objet d'une analyse par l'enseignant qui s'évertue, à partir de ces données, à mettre l'élève en posture réflexive, les chances seraient alors plus importantes pour que cet élève arrive à développer une pensée autonome. Ce dernier devient, à ce titre, à la fois celui dont on accompagne le développement et celui qui, par retour sur son propre processus de pensée, participe à ce développement, le produisant en tant que tel. L'auto-évaluation centrée sur les styles cognitifs, sur les actes de connaissance, sur la construction des compétences spécifiques « du philosophe », sur la dimension communautaire de la classe, qui, enfin, prend en compte le rapport au savoir et ses déterminants, nous conforte dans l'idée qu'apprendre à philosopher (pour l'élève) et « apprendre à apprendre » à philosopher (pour l'enseignant) se marie intimement avec une démarche à visée formatrice.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre V : La conception qui fonde le cadre

V.1. Exclure une conception qui démultiplierait les objets d'observation

À quelle conception de la psychologie, plus particulièrement celle appliquée aux sciences de l'éducation versus enseignement-apprentissage du philosophe notre démarche peut-elle être rattachée ? Vygotski, (1927/1999) nous propose une réflexion à partir de trois pistes éventuelles :

- Celle de la psychologie introspective ou science de la conscience qui indique que le sujet est capable de produire une connaissance sur ses propres états mentaux. La méthode réside alors dans la réflexion ou, comme le dit John Locke dans « la perception intérieure », qui est « l'observation appliquée [...] aux opérations internes de l'esprit » (1709/2001, p. 164) capable de revenir « sur ses propres opérations » (p. 165).

- Celle de la psychologie en tant que science du comportement ou réflexologie, dont les figures les plus illustres sont Pavlov et Bekhterev qu'on retrouve sous la forme du *béhaviorisme* américain de James Watson (1878-1958). Dans ce cas, les faits psychiques considérés comme des comportements sont identifiés à des actes de réponse de l'organisme, à des réflexes en lien avec les stimuli externes. On ne peut observer leur existence que directement à partir des réactions, mouvements et actes comportementaux extérieurs.

- Celle de la psychologie en tant que science de l'inconscient. Cette conception postule que l'homme conscient reste obscur à lui-même. Les phénomènes psychiques sont alors déterminés par une réalité psychique de nature inconsciente, inaccessible au sujet en dehors de la cure psychanalytique.

- Or, après cette présentation des trois courants qui constituent encore actuellement le soubassement de nombre de conceptions en psychologie, Vygotski note que c'est précisément dans la démultiplication de ses objets d'observation (la conscience, le comportement, l'inconscient) que réside l'état de crise de la psychologie, chaque courant cherchant à élaborer son propre principe explicatif.

V.2. Rechercher une conception qui réconcilie observation et conception

D'où le projet de l'auteur dans *La signification historique de la crise en psychologie* (Vygotski, 1927/1999, p. 109) de fonder une psychologie générale qui garantirait l'unité et la cohérence de toute une discipline, tout en s'écartant d'un formalisme par trop réducteur qu'il reproche à Ludwig Binswanger (1881-1966) dans son ouvrage intitulé *Introduction aux problèmes d'une psychologie générale* (1922) : « Il est exact que la science générale constitue l'étude des fondements ultimes, des principes généraux et des problèmes d'un domaine donné du savoir, et qu'en conséquence son objet, sa démarche de recherche, ses critères et ses tâches sont autres que dans les disciplines particulières. Mais il est incorrect de la considérer comme une partie de la logique, comme une discipline logique; [...], comme si la psychologie générale cessait d'être une psychologie pour devenir une logique. » En effet, pour Binswanger, la psychologie générale se donne comme objet les concepts scientifiques utilisés dans les recherches psychologiques; elle examine le contenu de ces concepts et leur lien. Comme elle réalise cette tâche indépendamment des objets qu'étudient les sciences particulières, les concepts sont traités comme de *pures formes de la connaissance*, ce qui explique la comparaison que Vygotski fait entre la psychologie générale de Binswanger et la logique. Conçue ainsi, la psychologie générale n'étudie pas les mêmes objets que les sciences particulières, mais exclusivement les concepts et les abstractions. Cette démarche, dont nous nous démarquons avec Vygotski, a pour conséquence que « les concepts et les objets réels sont séparés par un abîme infranchissable » (op. cit. , p. 124). Or, il s'agit de comprendre que cette coupure n'a pas lieu d'être, puisque la réalité analysée par les sciences particulières comme un monde immédiatement perceptible et observable est le même objet, désigné par la science générale sous la forme des mots et des concepts.

V.3. Rechercher une conception qui fait cohabiter observation et analyse

Affirmer que la connaissance scientifique ne se produit pas seulement à travers les expériences, les perceptions, les observations et leur dénomination, mais en grande partie à travers un travail sur le contenu réel des concepts, est à la base du projet vygotkien d'une psychologie générale, projet qui encadre notre cadre méthodologique de recherche. Dans cette perspective, nous distinguons sans les séparer les deux registres de l'observation et de l'analyse de l'accompagnement du philosophe des élèves de classes terminales. Lors de ces deux opérations, les faits et les concepts cohabitent alors sans se confondre et sans s'exclure.

Nous avons conscience d'opter de la sorte pour certains choix, dont la pertinence et la cohérence

auront à être explicitées et assumées à l'intérieur de notre cadre. Comme l'explique très bien Vygotski (op. cit. , p. 117) ce cadre implique que, simultanément avec le choix du fait, c'est celui du concept qui s'opère : « Après tout, si les concepts, comme instruments, étaient prédestinés à des faits déterminés de l'expérience, toute science serait superflue; des milliers de fonctionnaires-enregistreurs ou de statisticiens-compteurs pourraient alors transcrire l'univers entier sur des cartes, des colonnes, des rubriques. La connaissance scientifique se distingue de l'enregistrement du fait par l'acte de choix du concept requis, c'est-à-dire par l'analyse et du fait et du concept. »

V.4. Opter pour une conception intégrant une démarche clinique de l'accompagnement

Aux questions préliminaires qui fondent les conditions de notre recherche, Vygotski répond par l'affirmative. Oui, la psychologie en tant que science est possible. Oui, la recherche en sciences de l'éducation est légitime. Oui, une observation et une analyse scientifique de l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves des classes terminales est envisageable à partir d'une démarche clinique qui prendrait en compte les symptômes pour tenter de les interpréter et de les transformer en signes. Dans cette optique Janette Friedrich (2010, p. 39), traduisant la pensée de Vygotski précise : « Ce n'est pas la réalité telle quelle qui est considérée comme l'objet de la recherche, mais la correspondance entre le fait réel et la pensée conceptuelle de ce fait. Pour Vygotski il est incontestable que cette correspondance est le produit des pratiques scientifiques développées à un certain moment de l'histoire des sciences, des pratiques qui bien que changeantes visent néanmoins toujours une connaissance vraie. » Ajoutons que ce type de démarche clinique, en lien étroit avec la conception historique, sociale et culturelle proposée par Vygotski, doit, selon nous, intégrer en son sein la pensée complexe (Morin, 1990) qui appréhende la complexité du réel comme « un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés » et l'analyse systémique qui précise que ces constituants comme la structure qui les relie se modifient au fil des interactions.

La conception qui fonde le cadre méthodologique de notre recherche s'annonce donc résolument à partir d'une démarche clinique qui intégrerait les apports de la pensée complexe et ceux de l'analyse systémique.

V.5. Problématique de l'objet d'étude

V.5.1. Un objet à la fois ciblé et « travaillé »

La question de la production d'une correspondance entre la connaissance et la réalité ouvre sur la définition de la méthode de recherche. Ici encore, l'apport de Vygotski est précieux : il compare le

psychisme à un instrument qui isole, sépare, fait des choix parmi ce qui a trait à la réalité. De même, nos sens présélectionnent notre accès au monde, en priorité pour ce qui nous importe. Au cœur de la classe comme ailleurs, nous ne voyons et ne percevons pas tout, notre conscience ne maîtrise pas tout. Y parviendrait-on que cette omniscience tuerait la connaissance « car un œil qui verrait tout, pour cette raison précisément, ne verrait rien » (op. cit. , p. 167) C'est donc à une observation et à une analyse ciblées nécessairement non exhaustives et même lacunaires, que nous nous préparons et qui conduit nos choix d'objets d'étude. « C'est comme si la conscience suivait la nature par bonds, avec des omissions et des lacunes. Le psychisme sélectionne des éléments stables de réalité au sein du mouvement universel. Il constitue des îlots de sécurité dans le flux héraclitéen. Il est l'organe qui choisit, le tamis qui filtre le monde et le transforme de telle sorte qu'il soit possible d'agir. ». (op. cit. p. 167) Mais comme le souligne Vygotski, la faiblesse constitutionnelle de notre psychisme qui « défaille » est aussi sa force qui en fait un « instrument », « un organe de sélection », « un tamis », dont la fonction sous sa plus haute forme est de choisir sans jamais reproduire la réalité. Comment pourrait-il même refléter fidèlement cette réalité, puisque son rôle éminemment positif consiste justement dans le fait « de distordre subjectivement » celle-ci « en faveur de l'organisme » (op. cit. p. 167) ? Le psychisme ne représente pas le monde, mais métaphoriquement parlant, « il travaille le monde » et cette affirmation vaut autant pour l'élève que pour l'enseignant ou le chercheur.

V.5.2. L'objet : distinction entre ce qui est réalisé et ce qui est réel

Ainsi ce qui se présente au chercheur est déjà l'objet d'un filtrage et ce qui apparaît rend compte de ce qui a été retenu, mais non de ce qui a été écarté, de ce qui n'est pas passé, de ce qui n'a pas été sélectionné, éléments qui cependant interviennent dans la réalité des phénomènes psychiques observés. En psychologie du travail, Yves Clot (1999, pp. 119-120) reprend cette distinction en différenciant ce qu'il désigne comme *action réalisée* et ce qu'il nomme *action réelle* ou *réel de l'activité*. Ce réel de l'activité renvoie à tout ce qui n'a pas été fait, mais aurait pu être fait pour réaliser l'action prévue. C'est éventuellement ce qu'on a cherché à faire sans y parvenir, ce qu'on rêve de pouvoir faire, ce qu'on ne peut pas faire, ce qui est sorti à un moment de notre champ d'attention, etc. Les productions des élèves, même si elles n'appartiennent pas au champ ergonomique, sont pleines de ces activités qu'Yves Clot qualifie de suspendues, contrariées, empêchées, repliées, occultées et qui « expliquent » néanmoins l'action réalisée. Avant de rendre un devoir, les « j'aurais voulu, mais je n'ai pas su faire » les « j'ai compris, mais je n'ai pas développé » les « le début ça va, après ça part en *live* » attestent du poids de ces élans plus ou moins avortés, « invisibles » dans l'action réalisée (le devoir en soi), mais bien présents en germe et

en puissance dans l'action réelle. Que vaut alors une dissertation d'élève si, outre l'évaluation qui en est faite en termes de critères et de performance, on ne s'interroge pas sur ce qui a pu contribuer, en dehors du résultat et, à sa production présente au niveau du processus de pensée ?

V.5.3. L'objet, relatif à l'observateur et à l'observé

Or les indices qui révèlent ce processus ne sont pas toujours faciles à détecter et à mettre en relation avec la réalité psychique. D'une part, parce que notre regard est déjà filtré lui aussi. André De Peretti (1998) a ainsi pu mettre en évidence les intentions multiples et variées qui prévalaient chez les enseignants lors de la correction de copies. De quelles catégorisations se sent-on alors le plus proche : valoriser, référencer, rectifier, sanctionner, normaliser, sélectionner ? Puis-je préciser mes attitudes de correcteur, les finalités vis-à-vis de l'apprenant et de la classe, détailler mes pratiques de correction, dire comment je procède en prenant connaissance du contenu d'une copie ? D'autre part, parce que les indices du psychisme du sujet n'apparaissent pas comme tels à l'observation première, nous devons nous contenter en première instance des indicateurs. La copie de l'élève correspond, *grosso modo*, à ce que Brunshvicg (1922, p. 64) disait du réel avant qu'il ne soit objet de science : « Avant de faire œuvre de science, que trouvaient les hommes en face d'eux ? Ce n'était nullement un enchevêtrement complexe qu'ils devaient patiemment ramener à un schéma simple; car l'univers de l'expérience immédiate contient non pas plus que ce qui est requis par la science, mais moins : car c'est un monde superficiel et mutilé, c'est, comme dit Spinoza, le monde des conséquences sans prémisses. » Dans un premier temps, on ne recueille donc que les « conséquences » d'un psychisme d'adolescent qui a travaillé le monde, mais non les « prémisses » occultés, cachés, qui sont pourtant aussi à l'origine de ce qu'il réalise.

L'objet d'étude qui s'énonce dans le titre de notre thèse comme « L'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales » ne dit rien en soi de la problématique qui la caractérise. Or, celle-ci rend compte du filtrage et de la distorsion subjective assurés par notre conscience, elle distingue ce qui est produit (dans l'accompagnement, dans l'apprentissage) et ce qui est réel et, enfin, elle révèle que la complexion singulière de l'observateur et de l'observé doit être prise en compte pour constituer effectivement cet objet d'étude. C'est donc à partir de cette triple perspective que nous ciblerons cet objet.

V.6. Les instruments psychologiques comme révélateurs et médiateurs des apprentissages du philosophe et de la zone de développement proche

Existe-il des révélateurs du niveau d'apprentissage et de développement des élèves quand ils apprennent à philosopher ? La réponse nous semble positive et nous proposons de recourir à la notion d'instruments psychologiques pour tenter de comprendre en quoi et par quels moyens se transforme le processus de pensée des élèves quand ils apprennent à philosopher. Pour commencer à définir ce que recouvre la notion d'instrument psychologique, revenons de nouveau à l'énumération qu'en fait Vygotski (1930, p. 39) :

« Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes : le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'arts, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » On comprend d'emblée ce qui caractérise les instruments psychologiques : ils nous aident à penser, ils sont des intermédiaires entre nous et nous-même et leur objet, à la différence de l'outil, n'est pas le monde extérieur, mais l'activité psychique du sujet. C'est en fait un moyen d'influence du sujet sur lui-même, un procédé d'autorégulation et d'autocontrôle. Vygotski parle à ce propos d'*activité médiatisante* en la distinguant de l'*activité médiatisée* médiée par l'outil, dont la finalité est incorporée dans sa forme matérielle (ou spirituelle). L'activité didactique de l'enseignant ou l'activité d'apprentissage de l'élève se sert parfois des signes comme on utilise des outils pour effectuer une tâche, mais pas dans le but de se transformer psychiquement soi-même dans le sens d'une progression conceptuelle. En revanche, quand cet enseignant ou cet élève se servent de « tous les signes possibles » pour « bien et mieux » penser dans une activité médiatisante où ils cherchent à produire sur eux-mêmes des effets dont ils sont l'objet, on peut réellement parler de processus de médiatisation et de développement. Ce que Vygotski nomme les fonctions psychiques supérieures que les compétences à apprendre à philosopher solliciteraient par la mise à contribution de l'attention volontaire ou de la mémoire logique seraient ainsi stimulées. Nous proposons de « traquer » cette activité médiatisante chez l'enseignant dans les procédures didactiques qu'il déploie et chez l'élève quand il apprend. Celle-ci serait d'emblée d'origine sociale et proviendrait des interactions enseignant-élève- classe pour se réunir « en une seule et unique personne ».

Chapitre VI. Le cadre d'analyse

VI.1. Cadre général de l'analyse

VI.1.1. Distinction cadre didactique et cadre d'analyse

Il faut ici distinguer très clairement (sans pour autant les dissocier) les critères et compétences qui relèvent du procès apprentissage enseignement (auxquels cependant l'analyse fait référence) et ceux que l'analyse portant sur les processus psychiques met à jour.

D'une part les *compétences* et *critères* d'évaluation de l'apprentissage du philosophe seront issus en majeure partie du tableau des compétences pour dissenter construit avec les élèves dès le début de l'année et revisité au gré des évolutions. Serviront notamment de référence les compétences suivantes : introduire, argumenter, intégrer exemples et références, problématiser, conclure, assurer des transitions, être cohérent sur le fond et sur la forme, conceptualiser, être précis, écrire correctement. (cf. tableau des critères d'évaluation de la dissertation). Chaque compétence se déclinera en sous-compétences ou critères d'évaluation. Ces compétences, sous-compétences ou critères appartiennent à l'univers quotidien des élèves et de l'enseignant et renvoient à l'activité d'apprentissage des élèves et à l'activité didactique de l'enseignant.

VI.1.2. Le cadre d'analyse de la recherche : emprunts et influences

D'autre part, le discours oral et écrit des élèves sera l'objet d'une analyse visant à mettre en évidence la nature et le mode des processus psychiques qui constitueront, dans une perspective toute vygotkienne, les critères de l'activité psychique des élèves.

Le cadre proposé par Marie-France Daniel (2002), centré sur *l'analyse du discours* d'élèves de classes primaires lors de débats philosophiques, nous paraît à ce titre intéressant comme source d'inspiration : il est toutefois assez peu transférable aux situations abordées qui ne comportent pas dans notre étude de débat concernant le public issu des classes terminales. Les types d'échanges classés en « anecdotique », « monologique », « dialogique », « non critique », « quasi critique » et « dialogique critique » fournissent néanmoins des pistes d'analyse représentatives des échanges qui peuvent s'instaurer entre adolescents dans quelques-unes des situations présentées. À ce titre, l'éclairage que l'auteur produit concernant la forme et le contenu du processus développemental de l'élève nous paraît riche. Les modes « égocentrisme », « relativisme », « intersubjectivité orientée vers le sens » et les perspectives « logique », « créative », « responsable », « métacognitive », quelque peu revisités en fonction des spécificités des élèves de terminales, pourront être mis à contribution sous d'autres formes

comme une grille de lecture.

Le processus de pensée des élèves sera aussi étudié, notamment dans les analyses portant sur le travail de dissertation et d'auto-évaluation en nous inspirant des trois univers discursifs proposés par Alain Crinon (2005), revisités par nos soins, que l'auteur présente comme indices de la zone de développement proche, à savoir :

- l'indéterminé où l'élève en est à muser, à dire son ressenti, à penser le flou, le non encore formaté ;
- la définition où il nomme, précise, donne des indices ;
- le dénivellement où il est capable de dire la loi, de généraliser, d'ouvrir à l'interprétation.

Enfin l'activité d'accompagnement de l'enseignant sera prise en compte en lien avec le modèle d'étayage de Jérôme Bruner et à partir de celui plus spécifique du débat philosophique initié par Michel Tozzi (2007), analysé dans la dimension des gestes professionnels par Nicolas Go en termes de « stratégies d'accompagnement » et de « stratégies de contraintes ». Les ajustements de ces gestes professionnels seront mis en évidence à travers le repérage et la lecture des différentes fonctions présentes dans le discours et parfois dans les attitudes et postures de l'enseignant.

VI.2. L'activité psychique des élèves comme objet d'analyse

VI.2.1. Activité psychique, intention et interaction

Nous nous attacherons parallèlement à identifier quels *processus psychiques* chez les élèves sont alors sollicités ou pour le moins visés (attention, écoute, centration, verbalisations, interactions psychiques, conflits sociocognitifs etc.) en précisant, en lien avec la conception vygotkienne, la nature et le mode du processus psychique en fonction (travail intra ou inter psychique, internalisation ou externalisation). Dans ce registre, nous insistons (Kozulin, 2009) sur l'importance déterminante de *l'intention* de l'enseignant à signifier les situations pour faire en sorte que les élèves s'engagent de manière authentique et transforment les outils proposés en instruments : « S'il n'y a pas intentionnalité de l'enseignant médiateur, les élèves ne s'approprient pas ces outils ou ils les considéreront comme de simples contenus supplémentaires et non comme des outils. Il arrive que les enseignants ne parviennent pas à aider les élèves à identifier les outils symboliques présentés en même temps que les contenus. Le résultat est qu'outils et contenus sont reçus de manière syncrétique, indifférenciée. L'outil symbolique ne joue pleinement son rôle que si l'élève se l'approprie et l'intériorise en tant qu'instrument générique, c'est-à-dire en tant qu'outil psychologique capable d'organiser des fonctions cognitives et d'apprentissage individuel dans des contextes différents, et pour des tâches différentes. » Dans ce registre de l'engagement de l'élève et

du sens qu'il attribue aux apprentissages, on connaît l'importance de la clarté et de la précision, notamment pour les élèves en difficulté, de l'énoncé des *tâches prescrites*. Celui-ci devra intégrer de manière compréhensible dans le libellé les objectifs opérationnels à poursuivre. Enfin, pour chaque situation, nous devons relever des indices pertinents de *l'activité* de l'élève et de son éventuelle transformation, recueillir observables et verbalisations à partir des traces. Cette pertinence ne se décrète pas et nous soulignerons longuement ultérieurement, (cf. les observables, les traces, les verbalisations en question), les précautions à prendre pour interpréter le sens de ces indices et les rendre éventuellement valides à l'intérieur d'un cadre conceptuel précis, celui que nous offre Vygotski avec la notion de zone prochaine de développement appliquée aux apprentissages et au développement de l'apprenant.

VI.2.2. Filmage et processus psychiques

VI.2.2.1. La question des interférences

Enfin on remarque que le fait d'être filmé semble interférer dans l'activité psychique des élèves, parfois en dynamisant cette activité dans le sens d'une appropriation, d'une prise en charge de leur production, parfois en les incitant aussi au jeu et à un certain narcissisme. Faut-il s'étonner au moment de la grande adolescence ? Nous n'avons pas voulu dans une perspective toute vygotkienne séparer artificiellement ces interférences (comment le pourrait-on d'ailleurs ?) des performances cognitives et intellectuelles produites, puisqu'elles participent alors de la capacité à conceptualiser dans l'interaction. Les interférences (le fait de filmer, mais également tout ce qui influence le climat général de la classe) parasitant objectivement l'apprentissage du philosophe et aboutissant à la distraction, à la dispersion, à la dissipation, sont évidemment à prendre en compte (et à combattre par un accompagnement adapté), quand il s'agit de maîtriser avec rigueur les processus psychiques en les orientant et en les contrôlant. Pour autant, la classe ne correspond pas à une organisation à la stricte causalité, mais plutôt à un système complexe. À cet égard, remarquons que les élèves les plus « joueurs » observés dans les vidéos du « cru » 2010- 2011, sont aussi ceux qui participent très activement à la progression du cours. Tout se passe comme si certains élèves étaient capables de répartir leur énergie psychique sur plusieurs plans, sans que cela nuise trop à leurs performances cognitives « institutionnelles ». Certes, une centration univoque de leur part serait probablement beaucoup plus profitable à tous. Pour autant, nous devons composer avec le profil psycho social (évoqué lors du questionnement sur l'implication des acteurs) de ces « digitales natives ». De plus, nous devons intégrer dans l'analyse la prise en compte de cette capacité particulière qu'ils possèdent de se centrer en parallèle sur des tâches multiples. Nous signalerons cette capacité sans nous y attarder.

VI.2.2.2. Jeu, plaisir et apprentissage du philosophe

Finalement, cette double (ou triple) centration est-elle réellement dommageable ? Nous avons répondu affirmativement en partie quand il ne s'agit pas simplement de percevoir et des informations et de se centrer sur elle , mais de les traiter en profondeur. En revanche, on sait que le plaisir et le jeu lui-même peuvent constituer de puissants leviers motivationnels et sont même capables, le cas échéant, d'aider à mieux canaliser l'énergie psychique. À cet égard, il n'est peut-être pas anodin que huit élèves de la classe de TST2S filmée en 2010-2011 (situés pour la plupart aux premiers rangs) perfectionnent cette année-là cette propension à jouer (chaque lundi de 18H à 20H) au sein de l'atelier théâtre du lycée. Ce sont aussi les mêmes qui réussiront plutôt dans l'apprentissage du philosophe durant l'année et confirmeront leurs bonnes dispositions lors de l'examen final, loin devant leurs camarades. Il serait certainement utile de s'interroger et d'étudier cette étonnante connexion entre la réussite dans l'apprentissage du philosophe et la pratique théâtrale, en observant qu'il existe probablement des passerelles entre cette pratique et des progrès conséquents dans cet apprentissage. Vygotski lui-même n'avait-il pas décelé, dans sa thèse écrite en 1925 sur la psychologie de l'art et sur un autre plan, les effets indéniables sur nos processus cognitifs du spectacle artistique ?

VI.3. Les données de l'analyse

VI.3.1. Les observables

Lors de l'énoncé du contexte d'émergence de notre recherche, nous avons dit et précisé dans le cadre conceptuel en quoi la posture d'accompagnement nous apparaissait comme particulièrement adaptée à l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales. Dans la présentation de notre problématique et de nos hypothèses, nous avons tenté de comprendre l'intérêt majeur du questionnement d'explicitation et de son corollaire, la verbalisation, pour engager et faire progresser les apprentis « philosophes ». La question des marqueurs, des indicateurs, des indices de cette éventuelle progression se pose alors. Si nous édictons comme première hypothèse que l'adoption d'une posture d'accompagnement serait susceptible de favoriser chez ces élèves une prise de conscience, elle-même propice à l'émergence d'une pensée réflexive, métacognitive, puis proprement philosophique, où, quand, comment, sous quelles formes se manifestent les symptômes de cet apprentissage et de ce développement ? Ainsi, si l'on s'attache aux observables comportementaux des élèves comme témoins de leur progression dans l'apprentissage du philosophe, il ne suffit pas de les observer « comme tels », même si on est convaincu que ces observables sont les signes d'une évolution. Nous devons les recueillir, les conserver à partir d'enregistrements vidéo et/ou phoniques et les analyser. Si ces observables ont un sens pour nous, c'est que nous envisagions de leur attribuer ce sens, car nous avons fondé une « théorie » sur eux.

Nous devons mettre en relation ces observables en fonction de leur signification dans cette théorie et en respectant les règles visant à une interprétation rigoureuse. Ainsi la présence de ces observables n'est considérée que s'il est possible de leur attribuer certaines caractéristiques comme la régularité, la permanence, la constance, la nouveauté, l'inédit etc. Saisir ensuite ces « données », construites pour être traitées et analysées en lien étroit avec notre hypothèse de départ, devient alors recevable. Par exemple, cela se vérifie si j'avance l'idée qu'à la progression des élèves dans l'apprentissage du philosophe correspondent parallèlement des postures ou attitudes typiques et évolutives.

VI.3.2. Les traces

Les traces qui sont les indices matériels plus ou moins permanents produits par l'activité des élèves (brouillons, transcriptions écrites, représentations graphiques, dessins, schémas) relèvent de la même démarche méthodologique. Comme le suggère son nom, la trace n'est qu'une information partielle de l'activité qui l'a produite. Savoir de quelles informations elle peut témoigner est immédiatement problématique : en effet, elle suppose nécessairement une interprétation pour faire « signe ». Ainsi que signifie le dessin par l'élève de l'allégorie de la caverne, quand on veut initialement évaluer (et favoriser) ses capacités à se concentrer sur la lecture d'un texte, à en décrypter le sens exact, premier, précis et rigoureux (dans la mesure où l'on admet que le texte produit en lui-même ces critères que l'élève doit identifier) ? Le sujet est-il engagé dans l'activité ? Celle-ci est-elle un frein, un obstacle ou au contraire un déclencheur, un stimulant à son engagement ? A-t-il compris les consignes ? Accepte-t-il que sa production soit regardée, examinée, évaluée ? Par qui ? Le camarade proche ? Le professeur ? Les autres camarades ? Que représente en fait cette trace, si ce n'est ce qui a filtré et qui porte en creux ce qui n'est pas passé (Vygotski), *l'action réalisée* qui nous renvoie au *réel de l'activité* (Clot) ?

VI.3.3. Les verbalisations

Si l'utilisation des observables et des traces dans l'analyse des démarches des élèves est effectivement une source d'information très précieuse dans la mesure où elles sont les symptômes directs d'un psychisme au travail, l'accès à une interprétation de l'activité réelle de ce psychisme n'est pas aisé, car il nous faut avec le plus de discernement possible transformer ces symptômes en signes. Ensuite, observables et traces ne « parlent » vraiment que lorsque l'analyse qui en est faite croise et corrobore (ou non) l'analyse qui porte sur les verbalisations. Si j'observe un changement de posture de la part de l'élève qui m'apparaît comme significatif d'un palier franchi dans l'apprentissage du philosophe, je dois confronter ces observations avec ses productions verbales écrites et orales, car dans ces registres un cadre d'observation et d'analyse permettra de mettre en lien observables, traces, verbalisations. Confirmer ou infirmer plus ou moins cette transformation à

un temps T. dans les apprentissages effectifs ne préjuge d'ailleurs en rien de « l'activité souterraine du sujet scolaire » (Vygotski) et donc de son développement.

Observables, traces, et verbalisations n'ont pas valeur de vérité en eux-mêmes. Ils ne constituent aucunement, pris comme tels et isolés, une preuve intrinsèque. Leur valeur d'information dépend de l'interprétation qu'on leur donne, de leur sens. Or ce sens, nous dit Bachelard, n'est jamais donné mais construit et le plus délicat reste, pour toute recherche, de valider le cadre interprétatif. Le nôtre découle directement de l'hypothèse vygotskienne de l'existence chez l'élève d'une double zone de développement proche, ayant trait respectivement aux apprentissages et au développement. Il nous paraît judicieux d'adopter une posture d'accompagnement visant à détecter et à prendre en compte, dans ces multiples dimensions, cette double zone de développement proche, afin de favoriser chez les élèves une prise de conscience, elle-même propice à l'émergence d'une pensée réflexive, métacognitive, puis proprement philosophique. Voilà ce qui conduit le sens de notre méthodologie sur le fond et sur la forme.

VI.4. Les indicateurs d'analyse de l'activité psychique des élèves

Quinze indicateurs de l'activité psychique des élèves ont été relevés dans le discours oral de ces derniers.

- Nous avons noté **IP** *implication centré sur le produit* les discours révélant des résistances au processus de réflexivité et orientés exclusivement vers le résultat -produit et **IN** *implication centrée sur les normes* les discours rendant compte d'une adhésion formelle à l'intériorisation des normes scolaires sans manifestation réflexive. De même ce que nous avons appelé *interaction de connivence* **ICO** désigne les interactions langagières familières entre élèves en lien ou non avec le cours et *centration d'interférence* **CI**, l'activité « parasite » de distraction et d'interférence produite par les élèves par rapport à la tâche à réaliser.

- La lecture à haute voix et devant la classe par l'élève de sa production, que nous avons qualifié de *prise en charge*, **PC**, ne nous paraît pas fournir d'indicateurs déterminants de cette réflexivité, même si l'on remarque ici où là des signes de *réappropriation* du texte lu et probablement une mise en scène et une mise en valeur devant la communauté que constitue la classe des propos du lecteur.

Il semble qu'une appropriation réflexive se réalise avec un discours rendant compte de stratégies attestant du *repérage et de l'appropriation des compétences liées à l'intégration des contenus* notée **RRCC** dans les discours d'analyse et dans les verbatim.

Par exemple, c'est le cas à un premier niveau quand l'élève, se démarquant de ce qui est initialement demandé lors d'un travail de dissertation, réalise un « copier-coller » anonyme, plus ou moins habilement revisité et remanié plutôt qu'une construction singulière, et rend alors compte de

cet emprunt et l'assume oralement devant la classe (cf. correction interactive). C'est le cas également quand l'élève désigne ou énumère un contenu plus directement accessible sans retour réflexif marqué, lors d'un récapitulatif par exemple.

- On notera **RRCC1**, *réflexivité et repérage centrés sur la compétence à l'appropriation de contenus*, ce premier niveau de distanciation et d'appropriation. On considérera dans ce sens qu'un premier effort de mise à distance de l'objet de réflexion est observable et inaugure peut-être un changement progressif de la représentation de la tâche à réaliser. Un second niveau de réflexivité, noté **RRCC2**, sera identifié dans la capacité qu'exprime le sujet à repérer et à évaluer les contenus à l'oral, quand ce repérage ou cette évaluation sont manifestement l'objet d'un processus réflexif plus élaboré en ce qui concerne *la mise à distance et le suivi logique* de l'objet de réflexion en visant *l'appropriation* de ces contenus. C'est le cas quand l'élève met, par exemple à contribution, de manière construite, des contenus philosophiques au service de la progression du cours.

-*La réflexivité centrée sur l'étude et l'évaluation du processus de pensée* d'autrui, de la classe notée **REPP**, de soi-même notée **REPPP** via les instruments psychologiques pourrait à ce titre correspondre à une seconde dimension de réflexivité. Cette présence dans le discours serait à cet égard significatif d'une capacité à se distancer pour se centrer sur le repérage et l'analyse du discours en y considérant les procédures, les intentions orientant le discours du sujet en vue de construire les compétences du philosophe.

-*La réactivation de la prise de conscience d'appartenir et de construire une communauté de recherche et une communauté discursive* notée **RPCRD** dans les scripts correspondrait à des occurrences manifestes dans le discours rendant compte de cette présence.

Le document de référence rassemblant, par exemple, des extraits de productions des élèves (lors de la correction interactive) et servant conjointement, c'est selon, de support et d'instrument psychologique, inscrit d'emblée, dans la pratique d'apprentissage cette dimension cognitive. Il en est de même du tableau des critères d'évaluation de la dissertation préalablement construit et à la disposition des élèves lors de cette séance même si cet outil-instrument apparaît pour certains moins fondateur, au départ, de cette dimension. Notre conviction exprimée dans notre troisième hypothèse est que l'entrée directe par l'utilisation d'outils-instruments communautaires via des pratiques pédagogiques et didactiques interactives développeront cette prise de conscience d'appartenir et de construire une communauté de recherche et une communauté discursive favorable à l'apprentissage du philosophe. On peut aussi postuler à l'appui de cette hypothèse que le sentiment d'appartenance à un groupe singulier et la création d'œuvres communes est un puissant levier dans la réussite des apprentissages comme le souligne Jérôme Bruner (1996, p. 38) :

« Arrêtons-nous un instant sur ce que doit être cet apprentissage « mutuel », sur le fonctionnement de cette communauté. Pour l'essentiel elle forme à des manières de faire et de penser; elle suscite

l'émulation, donne l'occasion de commenter le travail au fur et à mesure de sa progression; elle permet d'apporter un soutien aux plus novices, crée des conditions favorables à un enseignement pour lui-même et autorise même une division du travail proche de ce que l'on rencontre dans les groupes de travail réels... ». C'est donc en commentant effectivement « le travail au fur et à mesure de sa progression » dans les situations interactives que nous visons l'apparition d'une prise de conscience par les élèves pour construire une communauté à la fois de recherche et discursive. Il nous faudra relever alors les indices de cette prise de conscience dans le discours disponible.

Précisons que la signalisation de l'activité réflexive des élèves à la droite des verbatim se notifie souvent à partir de *combinaisons* de réflexivités qui peuvent être dans ce cas conjointement présentes. Ainsi **RRCC**, **RREP**, **REPPP** et **RPCRD** peuvent cohabiter sous différentes formes et révéler différentes combinaisons de réflexivité.

Enfin, l'*ancrage* **AC**, la *réactivation* **RA**, la *mise en relation* **MR**, l'*identification* **ID**, l'*intégration* **I**, l'*interaction de connivence* **ICO** sont des processus psychiques ou des opérations mentales que nous pensons identifier dans le discours oral des élèves et qui complètent le tableau des indices du processus de pensée en exercice.

Les activités langagières réalisées et leur déclinaison que nous avons appelées pour plus de généralité **modalités** et qui renvoient aux formes, procédures, modalités et finalités de ces activités apparaissent en sigle gras, en minuscule à la droite de chaque tour de parole des élèves avant les sigles désignant l'activité psychique. Au fil des situations nous avons relevé :

Des activités de verbalisation (parole et lecture) dont voici les différentes formes, procédures et modes :

- Les formes :

Question, **q**, formulation d'hypothèse, **h**, affirmation, **af**, conclusion, **cc**, formulation d'analogies **an**, proposition, **pp**, proposition complémentaire, **ppc**, reprise, **re**, citation, **ci**, emploi de métaphore, **m**.

- Les procédures :

Retour explicite au texte, **rt**, renvoi à la dimension communautaire ou au cours, **rc**, récapitulatif, **rqp**, invitation à se centrer sur le texte ou sur le dessin, **irt**, rajout, **rjt**, prolongement, **pqt**, extension, **ex**, explicitation, **e**, renvoi à une alternative, **alt**.

- Les modes :

Conflit socio cognitif, **csc**, pilotage, **p**, constat, **cst**, coévaluation générale, **coevg**, coévaluation **coev**, coévaluation explicite, **coeve**, auto-évaluation, **aev**, mise en projet, **mp**, interrogation, **i**, proposition de remédiation, **prmd**, demande, **dm**, demande de validation, **dmv**, demande de prise de définition, **dpd**, demande de contribution, **dmc**.

- Les finalités/ sens

Suggestion, **sg**, remise en question, **rmq**, remise en cause, **rnc**, contestation, **ct**, opposition, **op**, revendication, **rev**, consensus, **cs**, projection, **pro**.

- L'activité de transcription :

Dessin sur feuille et au tableau, **d**, prise de notes, **pn**, remédiation écrite, **rmde**, surlignage, **su**, soulignage, **sou**.

La page suivante rassemble les indicateurs du discours oral en une fiche récapitulative. Le même type d'outil en ce qui concerne les indicateurs du discours écrit (dissertation) et ceux de l'activité de l'enseignant se trouve page 134. La réunion des deux documents est proposée au lecteur sous la forme d'une fiche recto-verso cartonnée et amovible pour une lecture plus aisée des analyses.

Fiche récapitulative de codage : Oral

Indicateurs d'analyse de l'activité psychique des élèves

IP implication centré sur le produit, **IN** implication centrée sur les normes

ICO interaction de connivence, **CI** centration d'interférence, **PC** prise en charge

RRCC repérage et appropriation des compétences liées à l'intégration des contenus

REPP réflexivité centrée sur l'étude et l'évaluation du processus de pensée d'autrui, de la classe

REPPP réflexivité centrée sur l'étude et l'évaluation du processus de pensée de soi-même

RPCRD réactivation de la prise de conscience d'appartenir et de construire une communauté de recherche et une communauté discursive

AC ancrage, **RA** réactivation, **MR** mise en relation, **ID** identification, **I** intégration,

ICO interaction de connivence

Indicateurs d'analyse de l'activité langagière

Formes :

q question, **h** formulation d'hypothèse, **af** affirmation, **cc** conclusion, **an** formulation d'analogie, **pp** proposition, **ppc** proposition complémentaire, **re** reprise, **ci** citation, **m** emploi de métaphore.

Procédures :

rt retour explicite au texte, **rc** renvoi à la dimension communautaire ou au cours, **rcp** récapitulatif, **irt** invitation à se centrer sur le texte ou sur le dessin, **rjt** rajout, **pgt** prolongement, **ex** extension, **e** explicitation, **alt** renvoi à une alternative.

Modes :

csc conflit sociocognitif, **p** pilotage, **cst** constat, **coevg** coévaluation générale, **coev** coévaluation, **coeve** coévaluation explicite, **aev** auto-évaluation, **mp** mise en projet, **i** interrogation, **prmd** proposition de remédiation, **dm** demande, **dmv** demande de validation, **dpc** demande de prise de définition, **dmc** demande de contribution.

Finalités/ Sens :

sg suggestion, **rmq** remise en question, **rnc** remise en cause, **ct** contestation, **op** opposition, **rev** revendication, **cs** consensus, **pro** projection.

Activité de transcription :

d dessin sur feuille et au tableau, **pn** prise de notes, **rmde** remédiation écrite, **su** surlignage, **sou** soulignage.

VI.5. Les indicateurs du discours écrit

Quatre catégories d'opérations cognitives, correspondant à quatre grandes tendances dans les niveaux de « réflexion », caractérisent le discours d'auto-évaluation :

- le constat énumération ;
- le constat désignation ;
- le retour ;
- l'analyse.

Nous parlons ici de grandes tendances dans ces niveaux d'auto-évaluation. Cela signifie que si l'une domine, les autres peuvent ici ou là perdurer, mais le plus souvent le constat énumération (cf. auto-évaluation de Clara) exclut l'analyse et réciproquement (cf. auto-évaluation de Lucille). En revanche, le constat désignation peut parfois côtoyer le constat énumération (Élodie) ou se trouver à côté du retour ou de l'analyse (cf. auto-évaluation d'Émilie).

VI.5.1. Premier niveau de réflexion : le constat-énumération

Le premier niveau se confond en effet le plus souvent avec un simple *constat* prenant la forme d'une *énumération* rendant compte du manque ou de la présence des compétences et de ses critères.

VI.5.2. Deuxième niveau de réflexion : le constat-désignation

Le second niveau associe *le constat et la désignation* de certaines compétences. La nouveauté est que l'élève se désigne comme auteur de ses productions, même si celles-ci ne sont pas clairement explicitées comme compétences, mais plutôt énumérées sans lien : « *Je me suis contredit ou plus j'ai été confuse dans mes réponses, car j'ai mélangé plusieurs définitions de « culture », alors qu'il n'y en avait qu'une. J'ai développé plusieurs idées par paragraphes. Je n'ai pas été assez précise.* ». À ce second niveau, l'élève se sent manifestement concerné, mais son implication reste formelle, directement et exclusivement reliée au comparatif qu'il peut observer entre sa production et les documents de référence (cf. auto-évaluation d'Élodie). Une première mise à distance et un suivi des performances à travers l'emploi des pronoms personnels peuvent être néanmoins observés.

VI.5.3. Troisième niveau de réflexion : le retour sur sa production sur le mode consumériste

L'acceptation de l'auto-évaluation et la bascule réflexive qu'elle implique débouchent sur une *implication effective*. La délégation de l'évaluation par la reprise paraphrasée du discours du

professeur fait place à la prise en charge assumée de ce discours.

VI.5.4. Quatrième niveau : l'analyse

Le quatrième niveau exprime une véritable *analyse* de la production par l'identification des compétences en présence, celles à travailler ou à construire à partir de la trame des processus à l'œuvre. On y observe deux modes et peut-être deux degrés, le mode fonctionnel et l'analyse véritablement réflexive.

VI.6. Les indicateurs du discours des dissertations

Trois grands univers psychiques constituant trois niveaux de réflexion ont été repérés lors de l'analyse du discours des dissertations :

- celui de l'indétermination ;
- celui de l'intermittence ;
- celui de la constance.

Chaque univers renvoie à des indicateurs puisés dans le discours écrit.

VI.6.1. Les critères d'analyse

Dix-neuf critères caractérisent ce premier niveau discursif de non maîtrise des processus psychiques.

VI.6.1.1. Premier niveau de réflexion : l'indétermination

Nous devons parler, à ce premier niveau, de l'univers de l'indéterminé selon l'appellation de Crinon que nous transformons en indétermination quand on se situe au niveau des processus psychiques. En parallèle, si l'on admet avec Vygotski ce qu'il nous dit des fonctions supérieures du psychisme, que la compétence à dissenter s'observe dans la capacité de l'élève à maîtriser et à orienter ses propres processus psychiques en les contrôlant, ce premier niveau traduit plutôt l'incapacité ou la très grande difficulté à assurer cette maîtrise. Le discours est « décousu » et l'incohérence, sur le fond comme sur la forme, s'illustre à ce premier niveau (qui correspond le plus souvent à un premier devoir) à travers l'*énumération*, la *juxtaposition*, la *confusion*, l'*empilement* ou le *plaquage* des idées, le caractère *descriptif*, *gratuitement affirmatif* des propos, le recours à l'*anecdote*, à la *paraphrase* ou même à l'*absence de travail de définition* ou d'*annonce de plan*. Que peut-on en conclure pour ce qui concerne les processus psychiques ? Tout se passe comme si le sujet était en perte de repères, dans l'urgence et la pression temporelle pour collecter, classer, trier, traiter les informations et, ensuite, pour organiser ses idées et structurer son processus de pensée. Cela donne l'impression d'un *mode immédiat de restitution* du discours et corrélativement d'une *absence de prise de distance avec ce qui est rapporté par écrit*.

LISTE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DU NIVEAU 1

L'INDÉTERMINATION

- 1 Pas de travail de sensibilisation au sujet.
- 2 **Juxtaposition** à l'intérieur d'une même idée
- 3 **Juxtaposition** entre idées
- 4 **Confusion ou terme inapproprié**
- 5 **Hors sujet**
- 6 **Les sources, références, connaissances sont, c'est selon, incomplètes, erronées, déformées, allusives, plaquées, incohérentes**
- 7 **Discours descriptif**
- 8 **Empilement** des idées
- 9 **Affirmation** gratuite
- 10 **Paraphrase, répétition**
- 11 **Absence de travail de définition**
- 12 **Anecdote**
- 13 **Absence d'annonce du plan**
- 14 **Début de construction (lien)**
- 15 **Ébauche de définition**
- 16 **Ébauche de problématique (souvent décalée)**
- 17 **Bilan, transition (souvent décalée)**
- 18 **Énoncé de concepts**
- 19 **Retour, récapitulatif**

Or cette désorganisation nous intéresse, dans la mesure où elle exprime aussi comment fonctionne le processus de pensée. En l'occurrence, on constate ici que l'élève se confronte à d'importantes *difficultés pour construire du lien* avec le sujet proposé, avec le cours et le discours de l'enseignant, avec celui de ses pairs, avec les textes et les références abordées et avec son propre discours. À ce premier niveau et pour reprendre la terminologie d'Antoine De

La Garanderie, il est probable que la phase d'*évocation* du cours n'ait pas eu lieu. En effet, le ciblage du sujet qui exige centration et attention n'est pas réalisé et l'élève oscille et hésite ensuite en permanence entre différents thèmes ou contenus « rencontrés » en cours qu'il tente de restituer le plus souvent de façon erronée, superficielle, approximative, dans une logique d'accumulation sans lien. Manifestement la *dispersion*, la difficulté à produire et à suivre un fil conducteur sont de mise. À ce titre, la mémorisation est la plupart du temps défailante ou approximative, notamment à travers les références aux sources et aux connaissances erronées ou déformées, même si certains salueront à juste titre le souci de les rendre présentes. L'engagement dans un travail réflexif de la part de l'élève et l'enrôlement émanant de l'enseignant ne se sont pas réalisés. Malgré tout, une expérience sociale et émotionnelle de la lecture des sujets de philosophie, des auteurs, des pairs ou de soi-même et du travail d'écriture d'une dissertation a eu lieu, et est prégnante à ce premier niveau. On peut à cet égard en tant qu'enseignant citer ici ou là les indicateurs concrets (dans la copie de l'élève) des éléments fondateurs de cette expérience, et s'y référer assez précisément dans l'espace et dans le temps, même si cette expérience transférée sur les plans de la lecture et de l'écriture ne permet pas encore à l'élève de maîtriser les compétences attendues. Vygotski (1925/2003, p.73) rappelle le caractère incontournable de ce travail de « sociologisation de toute la conscience », où « l'élément social a dans la conscience la primauté de fait et la primauté de temps » et où « l'élément individuel se construit comme dérivé et second, sur la base du social ». Élisabeth Nonnon (2008, p. 98) précise ce point de vue appliqué à l'écriture : « Si l'expérience de la lecture est exemplaire de cette formation sociale du moi et des sentiments personnels à travers l'expérience sociale dite et formalisée dans les œuvres, on pourrait dire la même chose de l'expérience de l'écriture quand l'individu essaie de mettre en mots sa propre expérience et son vécu émotionnel. [...] En effet par l'écriture, en tant qu'elle introduit une forme d'altérité vis-à-vis de soi-même, l'individu constitue son expérience individuelle comme telle, à partir du vécu émotionnel, en fonction d'un contexte donné. Comme le dit Vygotski « je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi ». On ne peut, dans ce sens, affirmer que l'élève à ce premier niveau de réalisation, celui de *l'indéterminé*, n'a pas « sociologisé » ses modes de lecture et d'écriture, mais plutôt que ces derniers illustrent cette première manière de capter sans distance, sans lien et par suite sans précision, l'apport d'autrui (le discours de l'enseignant, des auteurs, des pairs et de soi-même). À ce premier niveau, le retour sur soi n'est pas permis, tout simplement parce que le discours d'autrui semble perçu comme un envahissement, voire une agression : il n'autorise pas à distinguer, à dissocier, mais fait confondre cette internalisation immédiate du discours d'autrui et sa formalisation écrite avec ce qui pourrait être réfléchi.

VI.6.1.2. Deuxième niveau de réflexion : l'intermittence

TABLEAU DES CRITÈRES D'ÉVALUATION NIVEAU 2

L'INTERMITTENCE

Discours relevant de l'indétermination	Amorce de discours construit et distancé
1. Pas de travail de sensibilisation au sujet	A1 Travail de définition
2. Juxtaposition à l'intérieur d'une même « idée »	A2 Reprise des termes clefs A3 Démarche d'objectivisation et de recherche
3. Juxtaposition entre « idées »	A3a Pluralité des points de vue
4. Confusion	A3b Complexité, mise en tension, amorce de problématique
5. Hors sujet	A4 Annonce (de plan, d'idée...)
6. Les sources, références, connaissances sont c'est selon, incomplètes, erronées, déformées, allusives, plaquées	A5 Énoncé d'idée, de thèse A6 Reprise du sujet
7. Discours descriptif	A7 Désignation de notion ou de concept
8. Empilement des idées	B1 Incohérence fond (faux sens, contre sens) et/ou forme
9. Affirmation gratuite	B2 Importation pas, peu ou mal traitée
10. Début de construction	B3 Pas d'exploitation B3a Début d'exploitation (lien diffus avec le sujet) B3b Exploitation
	B4 Bilan cohérent mais décalé
	B'4 Bilan
	B5 Absence de transition
	B6 Transition

Nous conservons logiquement, à ce niveau de l'*intermittence*, les critères préalablement utilisés lors du niveau caractéristique de l'*indétermination* du discours et de la non maîtrise de l'investissement psychique qui perdurent ici ou là et nous introduisons des critères révélant l'amorce d'un discours *construit et distancé*.

À partir de l'exercice de la dissertation, ce second niveau de l'apprentissage du philosophe apparaît, le plus souvent, après auto-évaluation. Nous appellerons ce deuxième niveau celui de l'*intermittence*. Il correspond à une *mise à distance ponctuelle* de l'objet de réflexion et à l'apparition, elle aussi ponctuelle, d'une *certaine continuité* dans le processus d'écriture. Le discours ne s'apparente plus seulement et même majoritairement à une énumération, à une simple description d'idées juxtaposées, mais *désigne* parfois l'objet de réflexion comme tel, le tient à distance en faisant apparaître son caractère *complexe* ou *ambivalent*. Si l'on se réfère aux compétences et aux critères recherchés initialement par les élèves pour dissenter, on observe ainsi l'irruption par intermittence d'un souci de *nommer*, de *définir* ce dont on parle et celui d'*organiser*, de *structurer*, de rendre *cohérent* ce discours. Incontestablement, l'attention est recentrée et des indicateurs observables dans le discours (outils de liaisons, reprises du sujet, bilans provisoires) dénotent l'intention de construire un fil conducteur. Cette « attention volontaire » et cette « mémoire logique », que Vygotski (1931) considère comme des « fonctions psychiques supérieures » deviennent donc opérationnelles, alors qu'elles ne l'étaient pas (si l'on se réfère au mode de discours) au premier niveau où l'*indéterminé* comme production et l'*indétermination* comme processus dominaient. On peut supposer que, conjointement, les remarques de l'enseignant, le tableau des critères d'évaluation et le document d'auto-évaluation produit par l'élève lors du premier devoir constituent les instruments psychologiques mis à contribution pour installer ces nouvelles fonctions et favoriser la réflexivité du sujet. Pour autant, l'irruption ponctuelle de ces modalités de fonctionnement du psychisme, préparant la plus ou moins grande maîtrise des compétences attendues dans l'apprentissage du philosophe, n'est pas seule présente à ce stade. Cette présence, nous l'avons dit, est *intermittente* et cohabite avec des passages où l'indéterminé et ses variantes reprennent leurs droits. De manière plus juste et plus précise, on observe parfois ce qui pourrait apparaître dans et par sa forme logique (qui n'existait certes pas au premier niveau) comme un discours cohérent. Par instant, l'armature formelle est effectivement relativement pertinente et une lecture rapide et superficielle pourrait faire croire à des progrès d'ensemble conséquents. Or ceux-ci n'existent qu'en partie. En effet, sous cette forme initialement construite, le fond comme *incohérence* perdure. Une thèse est affirmée et, ensuite, l'idée développée contredit cette affirmation. Le compte rendu de la doctrine d'un auteur manifestement rapportée ou lors de devoirs « maison », recopiée ne donne lieu à aucun enseignement, à aucune exploitation en lien avec la question du sujet. Plus significatif, ici ou là, le discours mieux construit se délite peu à peu soudainement dans la *juxtaposition*, le *cumul*, l'*agglutinement*, l'*importation* impromptue et/ou incongrue souvent sans lien évident avec l'objet de réflexion. Si, à ce second niveau, on avait constaté pour la première fois une certaine maîtrise des processus psychiques que sont l'attention volontaire et la mémoire logique, on observe aussi que cette maîtrise reste ponctuelle, provisoire et

intermittente. Ce manque de constance et de permanence dans la capacité qu'a le sujet à orienter et à contrôler ses propres processus psychiques nous semble caractéristique de ce second niveau. Dans le tableau de cette maîtrise incomplète et partielle ou de cette non-maîtrise, il faut donc souligner la plus ou moins grande *régularité* des performances du sujet en lien avec les compétences attendues. Un élève au lancer franc dans l'activité basket-ball en éducation physique et sportive peut, à l'occasion, réussir trois paniers sur cinq, mais cela n'en fait pas pour autant quelqu'un de compétent dans l'exercice. Il le devient quand, régulièrement, il réussit cet exercice (c'est-à-dire quand il réussit au moins trois paniers sur cinq en moyenne à chaque occasion). De même, ce sont donc cette régularité et cette constance dans l'emploi de ses fonctions psychiques par l'élève, et ensuite dans la maîtrise des compétences attendues, qui seront déterminantes et significatives dans sa compétence à dissenter en philosophie. Notons que cette maîtrise ne s'exprime pas seulement dans l'examen du produit fini (la dissertation réalisée), mais aussi dans le travail anticipatoire, préparatoire et méthodologique de cette dissertation qui, lui aussi, sollicite de manière soutenue les processus psychiques à l'œuvre dans la rédaction.

VI.6.1.3. Troisième niveau de réflexion : la constance

TABLEAU DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DU NIVEAU 3 : LA CONSTANCE

Amorce de discours construit et distancé (n2)	Discours construit et distancé (n3)
<p>A1 Travail de définition</p> <p>A2a Emploi pertinent d'outils de liaisons</p> <p>A3 Démarche d'objectivisation et de recherche</p> <p>A2 Reprise des termes clefs ou de l'énoncé du sujet</p> <p>A3a Prise en compte d'une pluralité d'une relativité des points de vue</p> <p>A3b Énoncé d'une complexité, d'une mise en tension, de l'amorce d'une problématique</p> <p>A3b+ Énoncé d'une problématique</p> <p>A4 Annonce (de plan, d'idée...)</p> <p>A5 Énoncé d'idée, de thèse</p> <p>A6 Reprise du pronom du sujet</p> <p>A7 Désignation de notion ou concept</p> <p>A7' Quête du concept</p> <p>A7+Travail de conceptualisation</p> <p>B1 Incohérence fond (faux sens, contre-sens) et/ou forme</p> <p>B2 Importation pas, peu ou mal traitée</p> <p>B3 Pas d'exploitation</p> <p>B3a Début d'exploitation ou exploitation avec lien diffus avec le sujet</p> <p>B4 Bilan cohérent mais décalé ou amorce de bilan</p> <p>B5 Absence de transition ou amorce de transition</p>	<p>A Travail de sensibilisation</p> <p>A1' Travail de définition explicite et de distinction conceptuelle</p> <p>A3' Emploi du « je » ou « nous » universel</p> <p>A3+ Discours dialectique et/ou problématisant</p> <p>A5c Appropriation et exploitation des exemples, références, connaissance</p> <p>A5d Extension-généralisation</p> <p>A5 e Mise en relation et suivi</p> <p>B3b Exploitation</p> <p>B'4 Bilan, récapitulatif</p> <p>B6 Transition</p> <p>B7 Progression par questionnement</p>

À un troisième niveau, on observe donc cette maîtrise avec une certaine *constance*. Nous proposons donc de caractériser ce troisième niveau comme celui de la *constance*.

Au premier niveau, celui de l'*indéterminé*, le sujet apparaissait comme « pilonné », assailli par une information qu'il traite dans l'urgence, sans délai et sans repères sur le mode d'une restitution immédiate, le plus souvent à partir d'un discours égrené, sans lien. L'attention volontaire et la mémoire logique, bien que naturellement présentes si l'on en croit Vygotski, seraient peu sollicitées. À un second niveau, on peut émettre l'hypothèse que le sujet parvient par *intermittence* à solliciter et à mettre à contribution ces processus psychiques, ce qui produit un discours « mixte » tantôt apparemment cohérent, tantôt sans lien évident. Cela se traduit souvent de la part de l'enseignant par l'appréciation : « Souci par moments de produire un discours construit ». Or il existe une grande différence entre la *présence* ponctuelle de ce discours au second niveau (qui indique, certes, un progrès dans la réflexivité) et la prise de *conscience* par l'élève, que ce discours à travers *l'emploi* du mot *porte et travaille* sur son processus de pensée. Jusqu'alors (aux deux premiers niveaux), ce discours était perçu seulement comme expression, désignation, représentation de la pensée. Au troisième niveau, le travail de conceptualisation semble devoir passer par un changement radical et irréversible de conception du statut du mot. En effet, de « véhicule » de la généralisation et de la pensée, il devient l'instrument qui, par son emploi, fait « fonctionner » cette généralisation et cette pensée. Vygotski (1934, p. 207) insiste : « Le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale; l'élément nouveau, l'élément central de tout ce processus, qu'on est fondé à considérer comme la cause productive de la maturation des concepts, est l'emploi spécifique du mot, l'utilisation fonctionnelle du signe comme moyen de formation des concepts. » Où observe-t-on cette conversion marquée et déterminante des fonctions psychiques de l'élève, dans le sens d'une médiatisation par le signe dans l'apprentissage du philosophe ? Tout simplement à partir du perfectionnement, dans le discours émis, de *la mise à distance* de l'objet de réflexion et de la construction d'un *fil conducteur* permanent. Au-delà des singularités des productions, ces deux intentions majeures marquent les réalisations plutôt réussies des élèves. En liaison avec les compétences et les critères de la dissertation recherchés par les élèves, cette double préoccupation s'impose : adopter d'une part les postures d'examen, d'étude et d'analyse (en introduisant, en annonçant, en présentant, en argumentant, en problématisant, en concluant) et, d'autre part, chercher à maintenir constamment le fil de la pensée (notamment en veillant à la cohérence du discours). Bien souvent, de concert avec un travail d'auto-évaluation, ces éléments nouveaux apparaissent.

VI.7. Les indicateurs de l'activité de l'enseignant

VI.7.1. Vygotski et Bruner à la commande

La question du choix du modèle didactique d'étayage, c'est-à-dire celui concernant l'agir professionnel et plus particulièrement l'ajustement des gestes professionnels appropriés pour que les élèves, avec l'aide de l'enseignant, apprennent à philosopher, est déterminante. Logiquement, ce choix s'inspire du modèle de Vygotski (Schneuwly et Bronckart 1985, p. 237), mettant en avant l'interaction et la médiation : « ... dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale de développement. » Nous empruntons à Jérôme Bruner (1983), héritier de Vygotski, la théorisation revisitée des procédures qu'il propose d'appliquer à la posture large de l'accompagnement. Dans le même temps, ce modèle didactique et ses six fonctions fournissent le cadre général d'analyse de l'activité d'accompagnement de l'enseignant. En effet, ce sont en effet ces fonctions d'accompagnement, leurs déclinaisons et leurs variantes qui serviront de critères pour caractériser, décrire, puis analyser cette activité.

VI.7.2. Les fonctions de l'étayage

Six fonctions générales sont ici identifiées comme critères désignant l'étayage :

- l'**enrôlement** (ER) qui consiste à susciter l'intérêt et l'adhésion ;
- la **réduction du degré de liberté** (RL) qui revient à simplifier la tâche en prenant en charge ce qui n'entre pas dans le champ des compétences attendues de l'élève ;
- l'**orientation** (O) qui vise à aider à la poursuite de l'objectif ;
- la **signalisation** (S) des caractéristiques dominantes de la tâche qui fournit une information sur l'écart (feed-back) entre les réalisations de l'élève et la réalisation « correcte » (c'est nous qui rajoutons des guillemets) ;
- le **contrôle de la frustration** (CF) qui implique de dédramatiser les erreurs ;
- la **présentation de modèles de solutions** (PS) : nous préférons, en ce qui concerne l'apprentissage du philosophe, le terme de pistes qui renvoie à modéliser les actions à réaliser.

VI.7.2.1. Enrôlement, orientation et autres fonctions

Si ces six fonctions figurent dans les procédures à mettre en œuvre par l'enseignant pour que les élèves tentent de s'approprier les compétences du philosophe et constituent en même temps les indicateurs de l'activité d'étayage, elles ne sont pas présentes de la même manière et en même proportion selon les objectifs visés, selon la progression et la progressivité aperçues durant l'année scolaire. L'enrôlement, composante permanente de l'étayage lors de chaque séance face à un public volontiers distrait et dispersé, est particulièrement crucial en début d'année scolaire, à un moment

où l'ancrage des représentations, des pré-jugements, des habitudes est fort et opérationnel. Comme toutes les autres fonctions, il suppose de construire, de développer, puis de conserver le lien avec l'élève, de le mettre en projet d'apprendre en sollicitant sa zone de développement proche. La « sous » posture d'animateur est alors précieuse et fructueuse. Mais ne nous leurrions pas : pour engager et maintenir les élèves dans les apprentissages, cette posture d'animateur suppose d'être associée à d'autres comme le fait d'être maître de son champ disciplinaire (en intégrant non seulement la connaissance d'une didactique disciplinaire, mais celle aussi des processus d'apprentissage), celle également d'accompagner des adolescents dans les registres psychologiques, intellectuels et cognitifs. Cela nous autorise alors effectivement à clarifier, à préciser les objectifs poursuivis, tout en signifiant par la négociation, la médiation, l'interaction permanente l'intérêt et le bénéfice que les élèves peuvent en tirer eux-mêmes. Nous ajouterons que le plaisir de se prendre comme objet de sa propre réflexion et de se sentir transformé par celle-ci constitue alors apparemment un bénéfice essentiel pour ces élèves. Orienter les élèves ne se réduit pas de la sorte à leur proposer quelques repères formels et factuels, mais consiste à les inviter en outre à rechercher et à intégrer le sens de cette orientation pour et par eux-mêmes, à partir des situations et exercices proposés. C'est en cela que l'accompagnement qui vise ce que l'élève peut réaliser avec l'aide de l'enseignant (qui « oriente » vers la poursuite d'objectifs autrement inaccessibles) nous paraît une posture pertinente. Elle recherche constamment le maintien en exercice de la zone proche de développement de l'élève en « compagnonnant » avec lui. Il en est de même en ce qui concerne les cinq autres fonctions d'étayage évoquées. L'enrôlement, la simplification des tâches et leur signalisation, le contrôle de la frustration, la présentation de modèles de pistes n'ont, dans cette perspective, qu'un seul et même but : préserver et maintenir l'activité réflexive des sujets en s'évertuant à naviguer dans des eaux propices à cette activité, ici philosophante. Les outils, comme le questionnement d'explicitation, la verbalisation, les postures d'accueil, de médiatisation, d'enchantement décrit dans la présentation de notre problématique, participent de cette visée et la fédèrent. Ils favorisent grandement, nous semble-t-il, l'appropriation des compétences de l'apprentissage du philosophe. Le modèle d'étayage de Jérôme Bruner et les six fonctions qu'il a mises en évidence (pour mémoire l'enrôlement (E), la réduction du degré de liberté (RL), l'orientation(O), la signalisation des caractéristiques de la tâche(S), le contrôle de la frustration (CF), la présentation de modèles de solutions (PS) constitueront la base des indicateurs d'analyse de l'activité de l'enseignant et des gestes professionnels qu'il déploie.

VI.7.2.2. L'écoute active comme indicateur permanent de l'accompagnement

Plus précisément, nous nous intéresserons, dans l'analyse des situations, aux *modalités de mise en œuvre* de cette activité d'accompagnement, en repérant sa présence et sa déclinaison dans le

discours sous la forme d'indicateurs d'ajustements, de postures ou de gestes professionnels précis. En premier lieu, l'écoute active ((EA) apparaît ici primordiale. Cette dernière fonction à identifier dans le discours qui vise la prise en compte et la reprise de la parole de l'élève semble déterminante pour son engagement. À ce propos, nous citons Emmanuelle Auriac-Peyronnet (2001, p. 66) : « Toute la valeur de l'écoute active repose sur cet aspect : faciliter la compréhension de tous, en soulageant le travail habituel d'inférence privée. Reconnaître publiquement ce qui est dit pour que cela serve pour la suite. Cette forme de reprise du dit est d'une importance cruciale, car elle stabilise, dans l'espace de déploiement du discours et par la voix de l'enseignant, quelque chose qui va être alors recevable. Toute parole est fluente, voire fuyante... En revanche, une parole simplement répétée est à la fois repérée en tant qu'émise, et publiquement validée en tant que telle. Bref, elle est réellement, pratiquement, efficacement écoutée et non seulement entendue». Indépendamment des occurrences concrètes qui, dans le discours, attesteront de cette écoute, c'est « reconnaître ce qui est dit pour que cela serve pour la suite » qui imprègnera notre démarche d'accompagnement et, par conséquent, toutes les fonctions qui lui sont associées et que nous allons énumérer maintenant.

VI.7.3. Les autres indicateurs d'analyse

L'accueil (A), l'écoute active (EA), la valorisation (V), la confirmation (C), la reformulation (R), la reprise (RE), l'orientation plus spécifiquement centrée sur la classe (OC), sur l'élève (OE), sur le processus de pensée du sujet considéré (auteur, candidat, élève) (OPP), le pilotage (P), la prescription (PR), l'invitation à se centrer sur la dimension communautaire (IC), le travail d'évaluation (E), de vérification-évaluation (VE), le rebond (RD), les demandes de définition (DDD), d'explicitation (DDE), les allusions (AL), adresses (AD), synthèses ponctuelles (SP) sont autant de fonctions ou sous fonctions qui participent de l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe.

Fiche récapitulative de codage : Ecrit, dissertation

Indicateurs du discours de niveau 1 : l'indétermination

1 Pas de travail de sensibilisation au sujet, **2** Juxtaposition à l'intérieur d'une même idée
3 Juxtaposition entre idées, **4** Confusion ou terme inapproprié, **5** Hors sujet,
6 Les sources, références, connaissances sont, c'est selon, incomplètes, erronées, déformées, allusives, plaquées, incohérentes, **7** Discours descriptif, **8** Empilement des idées, **9** Affirmation gratuite, **10** Paraphrase, répétition, **11** Absence de travail de définition, **12** Anecdote,
13 Absence d'annonce du plan, **14** Début de construction (lien), **15** Ébauche de définition
16 Ébauche de problématique (souvent décalée), **17** Bilan, transition (souvent décalée)
18 Énoncé de concepts, **19** Retour, récapitulatif.

Indicateurs du discours de niveau 2 : l'intermittence

A1 Travail de définition, **A2** Reprise des termes clefs, **A3** Démarche d'objectivisation et de recherche,
A3a Pluralité des points de vue, **A3b** Complexité, mise en tension, amorce de problématique,
A4 Annonce (de plan, d'idée..., **A5** Énoncé d'idée, de thèse, **A6** Reprise du sujet
A7 Désignation de notion ou de concept, **B1** Incohérence fond (faux sens, contre sens) et/ou forme
B2 Importation pas, peu ou mal traitée, **B3** Pas d'exploitation, **B3a** Début d'exploitation (lien diffus avec le sujet), **B3b** Exploitation, **B4** Bilan cohérent mais décalé, **B'4** Bilan, **B5** Absence de transition, **B6** Transition.

Indicateurs du discours de niveau 3 : la constance

A Travail de sensibilisation, **A1'** Travail de définition explicite et de distinction conceptuelle,
A3' Emploi du « je » ou « nous » universel, **A3+** Discours dialectique et/ou problématisant,
A5c Appropriation et exploitation des exemples, références, connaissance, **A5d** Extension-généralisation
A5e Mise en relation et suivi, **B3b** Exploitation, **B'4** Bilan, récapitulatif, **B6** Transition, **B7** Progression par questionnement.

Indicateurs de l'activité de l'enseignant

Enrôlement (**ER**) réduction du degré de liberté (**RL**), orientation (**O**) centrée sur la classe (**OC**), sur l'élève (**OE**), sur le processus de pensée du sujet (**OPP**), signalisation (**S**), contrôle de la frustration (**CF**), présentation de modèle de solution (**PS**), écoute active (**EA**), accueil (**A**), valorisation (**V**), confirmation (**C**), reformulation (**R**), reprise (**RE**), pilotage (**P**), prescription (**PR**), invitation à se centrer sur la dimension communautaire (**IC**), travail d'évaluation (**E**), d'évaluation-vérification (**EV**) rebond (**RD**), demande de définition (**DDD**), d'explicitation (**DDE**), allusion (**AL**), adresse (**AD**), synthèse ponctuelle (**SP**).

Chapitre VII : Méthodologie de recherche

VII.1. Approche longitudinale et approche transversale

Deux options s'offraient à nous : la méthode longitudinale qui suit le développement des mêmes sujets (en l'occurrence ici les élèves) « en temps réel », l'autre qui « court-circuite » le temps réel en considérant, au même moment, des sujets de niveaux de développement (ou d'âge) différents. Selon certains auteurs (Bideau & al. 1993), l'approche transversale est la plus répandue actuellement en raison de sa plus grande faisabilité (rapidité d'exécution et « rentabilité » scientifique). Pour autant, ces mêmes auteurs considèrent que l'approche longitudinale demeure plus intéressante quand elle permet d'étudier pas à pas le développement du sujet. Cette approche se définit en effet comme « L'examen répété du ou des même(s) sujets à des âges successifs. Le développement est donc suivi en temps réel, d'un moment T1 début de la recherche à un moment Tn considéré comme la fin de la recherche, avec éventuellement plusieurs examens intermédiaires : T2, T3, T4, etc. Le suivi longitudinal assure donc la description précise de l'évolution des comportements et préserve au sujet sa singularité » (Bideau & al. 1993, p. 143). Ce lien étroit, conservé avec la problématique du sujet en développement, n'empêche pas ces mêmes auteurs de souligner certaines difficultés inhérentes à la mise en œuvre de l'approche longitudinale. Il s'agit premièrement de contrôler la perte des sujets ou ce qu'ils nomment « la mortalité expérimentale » (ce qui, logiquement, ne devrait pas ou peu concerner notre étude) et, deuxièmement, d'adapter les techniques de mesure et d'observation aux nouveaux comportements qui apparaissent avec le temps. (Van Der Maren, 2003 p. 217). Bideau & al. (1993) remarquent qu'un risque de décalage existe entre l'objectif initial de l'étude et l'évolution théorique du chercheur, de même qu'un risque d'absence de rentabilité à court terme.

Avec Vygotski, rappelons que nous nous sommes situés d'emblée dans une approche historico-culturelle du développement. Cela signifie que notre méthode de recherche aura permis de révéler l'étude du développement individuel de l'élève (ontogénie) comme le résultat de l'histoire de l'espèce (phylogénie), de l'histoire culturelle et de la micro-genèse, c'est-à-dire celle qui concerne les interactions du sujet avec ceux qui sont en situation.

VII.1.1. Choix méthodologiques

VII.1.1.1. Intégration des deux types d'approche

Nous avons opté pour une approche soit longitudinale, soit transversale de l'apprentissage du philosophe, en nous basant sur une sélection d'une dizaine de situations de référence parmi les grands types de situations rencontrées par les élèves durant l'année scolaire. L'approche longitudinale apparaît d'abord dans l'étude de trois classes : une classe de TSMS en 2008-2009, une classe de ST2S, en 2010-2011 et une classe de ST2S en 2011-2012, suivie chacune sur plusieurs séances. Elle se poursuit par l'étude des situations ayant trait à l'analyse du travail de dissertation et d'auto-évaluation. Plus spécifiquement pour ces situations, nous avons choisi un échantillon de 4 élèves représentatifs du niveau initial des élèves en plus ou moins grande difficulté (niveau 1), moyenne, (niveau 2A et 2B), ou plutôt en réussite (niveau 3A et 3B), dont les productions successives déjà évaluées institutionnellement sont l'objet d'une analyse pour mesurer les évolutions et les progrès éventuels. Le résultat à l'examen du baccalauréat fournit lui aussi un indice, certes discutable, mais néanmoins à considérer pour analyser ces évolutions et ces éventuels progrès. L'approche transversale prendra en compte la diversité et l'originalité des situations pour des classes différentes, permettant de compléter l'analyse de l'émergence des compétences et des processus psychiques convoqués dans l'apprentissage du philosophe. L'analyse portera sur des échantillons de classes de filières différentes (Terminales ES, Terminales ST2S pour 2008), d'année distincte (2008, 2011, 2012), à effectif varié (5, 23, 25, 32 élèves), en classe entière ou en demi groupe à des horaires différents et placés majoritairement le matin. Le profil de la classe, la filière, l'effectif, l'horaire, le lieu seront en ce sens des éléments importants à prendre en compte.

VII.2. Les outils du recueil des données

VII.2.1. Le choix d'une participation des élèves

Les enregistrements vidéo à l'aide d'une simple caméra numérique sont confiés aux élèves sur la base du volontariat. Préalablement avertis des finalités de la recherche, ils doivent filmer en priorité leurs camarades qui donnent leur accord et interviennent, ainsi que le professeur qui accompagne. L'objectif est que les images soient cadrées et le son audible pour que le recueil des données soit réalisable et exploitable. Certains élèves sont manifestement plus experts que d'autres dans la maîtrise du filmage, mais en général nous avons pu sélectionner des passages techniquement corrects pouvant faire l'objet d'une transcription puis d'une analyse.

VII.2.2. Le choix de la transcription sélective

Pour analyser les interactions orales, nous procédons à une transcription comportant deux

observables : discours oraux et éléments non verbaux renvoyant à la gestuelle, aux attitudes, aux postures, voire aux déplacements des acteurs. Nous avons choisi de travailler avec une transcription sélective sur des passages conséquents, le plus souvent en continuité et jugés pertinents. L'idée est d'exploiter le corpus en ciblant certains moments clefs identifiés pendant la séance. Son affichage, sous forme d'indications chronologiques en minutes et secondes informant le lecteur de la place et de la durée du passage considéré à l'intérieur de la séance, est situé au début de chaque présentation de situation. Néanmoins et s'il le désire, tout observateur peut se reporter à l'intégralité des enregistrements vidéo pour éventuellement mieux contextualiser les passages sélectionnés et, éventuellement, compléter une information dont il aurait besoin pour relativiser, voire enrichir nos analyses.

VII.2.3. Le codage dans la transcription

Nous précisons à présent les conventions de transcription que nous avons adoptées. Les tours de parole des locuteurs sont numérotés en tête de ligne. Les didascalies qui renseignent notamment sur les éléments non-verbaux figurent entre parenthèses. Les paroles de l'enseignant (codées E), comme celles des élèves, figurent en lettres normales avec ponctuation. Quand ils sont identifiés, les élèves sont désignés par leur prénom, dans le cas contraire par l'appellation « Un(e) élève », « Un(e) autre » ou « Voix » ou « Une voix ». Les paroles nombreuses non différenciées sont désignées par l'appellation « La classe » ou parfois « Tous ». Le codage des indicateurs de l'activité psychique des élèves, celui de leur activité langagière, de même que celui spécifiant l'activité d'accompagnement de l'enseignant ont été présentés et traduits dans le cadre d'analyse. Dans les verbatim ce codage pour l'activité psychique des élèves et celle de l'accompagnement apparaît en vis-à-vis du discours des locuteurs sur la droite de la page en majuscule (en gras pour l'activité psychique des élèves), ce qui permet une lecture en parallèle du contenu de ce discours avec, à l'intérieur, des occurrences exprimant selon les tours de paroles la nature de l'activité psychique déployée par les élèves ou le mode d'accompagnement perpétué par l'enseignant. Enfin l'activité langagière des élèves est désignée en minuscule, en gras et entre parenthèses, à droite après chaque tour de parole d'élève.

VII.3. Le corpus

VII.3.1. Le carnet de bord

Le carnet de bord (cf. Annexe 1) de l'enseignant en 2008-2009 est chronologiquement le premier matériau mis à contribution, à la fois objet et source d'analyse lors des premières situations de référence (S1, S2, S3). Il constitue ainsi le témoin de l'économie générale de la démarche. La question de la validité de ce matériau comme objet du recueil des données s'est

posée à nous, le carnet de bord ne pouvant être considéré comme une donnée directe à recueillir, mais plutôt comme une formalisation singulière (celle de l'enseignant) des situations vécues. C'est donc à ce titre qu'il prend place dans le corpus, même s'il incorpore des analyses du discours des élèves prélevées en direct.

VII.3.2. Les enregistrements vidéo

Les enregistrements vidéo (cf. Annexe 2) réalisés en 2010-2011 et en 2011-2012 dans deux classes différentes de ST2S sont la deuxième source d'analyse de situations dites spécifiques. Ces enregistrements permettent une mise en regard plus fouillée et plus précise, de ce qui a été préalablement analysé. C'est le cas lors des situations S1', S2', S3', qui précisent et mettent en regard ce qui a été aperçu en S1, S2, S3. Ce sont aussi des enregistrements censés rendre compte de situations particulières choisies comme révélatrices d'une progressivité dans les apprentissages. Ils renvoient à des séances intégrales ou partielles, à partir desquelles nous avons sélectionné des extraits qui nous apparaissaient pertinents au regard de notre recherche, dans le respect des exigences d'unité et de continuité de ce qui était filmé (cf. choix de la transcription sélective).

VII.3.3. Les monographies

Comment parler de l'apprentissage du philosophe des élèves de terminales sans y faire figurer en bonne place la compétence à dissenter ? Nous avons voulu démontrer que cet exercice phare et incontournable n'était pas (contrairement à ce que beaucoup pensent) hors de portée des élèves, y compris ceux issus des séries technologiques. Pour cela, nous les avons engagés à un retour sur soi à partir de situations d'auto-évaluation de leur production et avons suivi leur éventuelle progression lors des devoirs suivants (cf. Annexe 4). Quatre élèves représentatifs de trois grands niveaux de réflexion ont été sélectionnés et leur monographies (auto-évaluations et dissertations) analysées pour tenter de dégager des niveaux de réflexivité liés à l'apprentissage du philosophe. On pourra discuter le chiffre restreint d'élèves, mais cette restriction est aussi le gage de dégager avec minutie à l'intérieur de parcours réflexifs singuliers des types de réflexivité philosophique représentatifs des niveaux rencontrés parmi les dizaines de monographies consultées et étudiées. Le codage des indicateurs dans le contenu du discours et apparent sur les copies des élèves (cf. production élèves) renvoie à un chiffrage de 1 à 19 pour ce qui relève de l'indétermination et à un lettrage pour ce qui relève d'un discours construit et distancé présent aux niveaux 2 et 3. Les occurrences désignent alors ce qui figure dans le discours (exemple, 3 : juxtaposition entre idées) et ce qui n'y figure pas et devrait l'être, si l'on se réfère au tableau des compétences et critères d'évaluation construit préalablement avec les élèves (exemple, 1 : pas de travail de définition). Elles annoncent aussi une progression dans la maîtrise du discours par la présence graduée des critères (15 : ébauche de définition, A1 : travail de définition, A1+ : travail de définition et distinction conceptuelle). Ce

matériau, que nous avons vu apparaître, nous a semblé d'autant plus intéressant qu'il formalise à la fois ce qui relève des intentions du chercheur et celles qui pourraient concerner les attentes institutionnelles.

VII.3.4. Les écrits alternatifs

Des écrits, sous la forme de lettre-réponses des élèves aux auteurs, (cf. Annexe 4) mais aussi de poèmes, complètent le matériau du corpus : toutefois, faute de temps et par les choix que nous avons faits, ils ne seront pas soumis à l'analyse. Cependant, nous n'avons pas souhaité cantonner et réduire les écrits aux seules productions destinées aux exercices prévus à l'examen. Nous avons estimé que l'exemple de l'expression d'une parole plus « libre », tout du moins dans sa forme, était ici justifiée, d'où la présence dans le corpus de ces écrits « originaux » et l'intérêt d'y déceler les ressorts qui amènent, semble-t-il, les élèves à apprendre à philosopher parfois plus facilement.

Chapitre VIII. : Programmation didactique de la mise en place des situations

La notion de situation n'est pas neutre et renvoie selon Mayen (2010), citant Vygotski, à la notion de « situation sociale de développement » qui « représente le point de départ de tous les changements dynamiques qui se produisent dans le développement pendant une période donnée. » (Vygotski, 1998)¹. La notion même de situation didactique conserve cette idée que l'aménagement de l'environnement va permettre au sujet de dynamiser son développement. De ce fait, la situation didactique possède certaines des propriétés inhérentes aux situations en lien avec l'analyse de l'activité dont Patrick Mayen (2010, p.3) précise les contours : « Dans ce sens, une situation peut être définie comme une forme sociale, une unité relativement circonscrite, faite de propriétés également relativement stables et identifiables... » « Extérieure, agissante et organisatrice (ce qui ne signifie pas hégémoniquement organisatrice), cette forme typique et stabilisée l'est du fait des propriétés matérielles, sociales et conceptuelles qui la constituent. C'est une part agissante de l'environnement avec laquelle une personne entretient une interaction. »

VIII.1. Démarche et progressivité

Dans cette optique, la démarche méthodologique didactique que nous utilisons renvoie directement à la prise en considération dans l'aménagement des situations proposées aux élèves, de la notion de « zone prochaine de développement », initiée par Vygotski. Cette prise en considération, qui se double ensuite d'une prise en compte, a pour visée d'offrir aux élèves des situations ciblées, progressives et accompagnées telles qu'elles sollicitent leurs ressources de manière opérationnelle

¹ Lev S. Vygotski, *Child Psychology. The collected works of L.S. Vygotski*, Vol. 5. RW Rieber, MJ Hall, Plenum Press, 1998.

et permettent alors de réels progrès dans l'apprentissage du philosophe. Ce choix de la programmation, de la mise en place et de la mise en œuvre des situations, vise précisément à « aller chercher les élèves où ils en sont ». Il s'énonce, par la collaboration, comme un pont à construire pour relier la *zone présente de développement* à la *zone de développement proche* en lien avec les compétences à s'approprier. Ainsi les situations du début d'année scolaire viseront en priorité l'ancrage des attitudes, capacités et connaissances indispensables à l'apprentissage du philosophe et qui ne sont pas, loin s'en faut, stabilisées. La vigilance que nous déclinons en attention et concentration durables est à ce titre une attitude à construire ou à améliorer, de même que la capacité à être précis, cohérent et rigoureux. Nous pensons que, dans la constance, la mobilisation conjointe de ces attitudes et capacités rend en quelque sorte l'élève apte à progresser et, éventuellement, l'amène ensuite à être compétent dans l'apprentissage du philosophe (cf. première hypothèse).

Les situations didactiques mises en place par le professeur ont donc à être pensées, construites et analysées en sachant qu'elles expriment et révèlent en outre les relations sociales très spécifiques qui se reconstituent à l'intérieur du sujet apprenant. Référées à l'enfant, les précisions données par (Vygotski, 1935/1985, p. 111) et précédemment citées (p. 88) permettent de comprendre ce qui peut être entrevu chez les adolescents : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. » Nous avons choisi d'observer et d'analyser la nature et le niveau de cette *activité médiatisante* à la fois externalisée et internalisée : elle est révélatrice de la plus ou moins proche zone de développement, dans des situations intégrant chaque fois un ou des outils que l'activité des acteurs transformerait en *instruments psychologiques*, activité qui favoriserait l'appropriation des compétences de l'apprentissage du philosophe (cf. notre première hypothèse). Ces différentes situations, réparties sur l'année scolaire, constitueraient de la sorte des jalons mais aussi, croyons-nous, des paliers d'une *progression spiralaire*, émanant d'une part de la compétence des élèves à *médiatiser* les apprentissages, et d'autre part de celle à apprendre à philosopher. Dans un premier temps, pendant le cursus de l'année de terminale, nous en avons identifié et retenu une dizaine basées majoritairement sur des supports écrits, mais sollicitant des compétences « mixtes ».

VIII.2. Dix types de situations médiatisantes de base

En fait, ces dix situations vécues par les enseignants de philosophie sont relativement « classiques » : repensées et revisitées à la lumière de la conception vygotkienne, elles deviennent des situations visant le travail de médiatisation de l'élève. C'est pourquoi on les nomme situations

médiatisantes (Fauvelle, 2011), à savoir susceptibles de favoriser chez les élèves ce travail de médiatisation. Toutes sont censées aider les élèves à mieux apprendre à philosopher en travaillant la construction de telle ou telle compétence. Si l'on peut donc leur attribuer une spécificité, leur forme peut varier. La construction de la dimension collective de l'apprentissage du philosophe, qui peut progressivement devenir une compétence à produire et à s'approprier un discours à partir de la collaboration (cf. troisième hypothèse) peut se faire, entre autres dispositifs, à partir de débats, de corrections interactives ou de synthèses collectives. Les situations diffèrent, mais la compétence à apprendre *avec et par le groupe* demeure. Sur le plan de l'ordonnement de ces situations, la souplesse s'impose. En effet, un certain ordre chronologique et un certain agencement de ces situations dans la programmation annuelle ne sont pas figés, puisqu'il s'agit de construire des compétences nécessairement à revisiter et à enrichir en fonction des évolutions observées. Enfin, hormis ce que nous appelons les attitudes et compétences de base qui apparaissent incontournables et déterminantes lors des premières situations, une hiérarchie n'est pas à établir entre ces situations et les compétences qu'elles mobilisent. Leurs finalités et leur fonctionnement nous paraissent résider dans l'interdépendance et la complémentarité, en lien direct avec la prise en compte de la plasticité fonctionnelle du processus de pensée de l'élève. Ces dix types de situations nous semblent couvrir globalement l'ensemble des compétences à mobiliser chez l'élève de terminale pour apprendre à philosopher, même si le nombre choisi et le champ couvert ne sont probablement pas exhaustifs. Ils sont en fait la trame du grand tapis que constitue l'apprentissage du philosophe de l'élève, dont l'exercice se confond avec le tissage qu'il réalise sur « le métier » (que l'on peut assimiler au contexte d'apprentissage qu'il rencontre et travaille) tout au long de l'année scolaire. Ces dix types de situation s'énoncent ainsi :

1 Situation visant l'ancrage des attitudes et des compétences de base de l'apprentissage du philosophe (vigilance, conceptualisation).

2 Situation visant l'ancrage d'attitudes et de compétence intégrant et valorisant la dimension coopérative et collaborative de l'apprentissage du philosophe.

3 Situation visant, par l'auto et la co-évaluation l'ancrage d'attitudes et de compétences réflexives et métacognitives propices à une démarche formatrice, favorables à l'apprentissage du philosophe.

4 Situation visant, par l'auto-évaluation orale de productions écrites, le développement d'attitudes et de compétences réflexives, métacognitives propices à l'apprentissage du philosophe.

5 Situation visant par l'auto et la co-évaluation de productions écrites le développement d'attitudes et de compétences réflexives, métacognitives intégrant la dimension collaborative dans l'apprentissage du philosophe.

6 Situation visant par la confrontation de l'élève avec l'utilisation de ses propres instruments psychologiques, le développement d'attitudes et de compétences réflexives, métacognitives et médiatisantes, propice à l'apprentissage du philosophe.

7 Situation visant à faire identifier, prendre en compte, réaliser par l'élève les mises en relation entre la reprise de son discours et les compétences philosophiques à s'approprier.

8 Situation visant à partir de l'énoncé d'un thème, d'une question, d'un sujet la construction de pistes de recherche (schémas heuristiques, conceptuels) ayant pour but la sélection, le classement, l'ordonnement, le plan en vue de structurer et organiser la conduite du discours.

9 Situation visant à faire travailler l'élève sur les compétences spécifiques du philosophe (conceptualiser, argumenter, problématiser) en lien étroit avec la progressivité de son processus de penser.

10 Situation visant à structurer et à organiser en groupe un exposé à partir d'une question de cours dans le but d'exercer et de développer les compétences de l'apprentissage du philosophe.

VIII.3. Sélection et programmation des situations

VIII.3.1. Quatre blocs de situations aux finalités didactiques distinctes, mais solidaires

On peut ainsi proposer aux élèves, à partir de cette programmation basique des dix types de situations, un premier bloc de situations plus spécifiques prenant en compte leur état initial et poursuivant les objectifs de *l'ancrage des compétences de base* du philosophe. Cela se fait à partir de l'apprentissage de la lecture d'un texte philosophique (S1, S1'), celui de la pratique permanente de *l'auto et co-évaluation* de leurs productions écrites *et de l'analyse réflexive* (S2, S2', S2''), celui enfin de l'initiation à *la prise de conscience de la dimension communautaire de la recherche* (M. Lippman) *et du discours* (JP. Bernié), à partir de la construction d'une synthèse collective (S4).

Un second bloc de situations visant l'appropriation des compétences pour dissenter pourra alors être abordé et décliné dans le même esprit, en intégrant à un niveau supérieur et dans d'autres registres les compétences de base. Il s'agira pour les élèves dans une *visée formatrice* de *construire les critères d'évaluation de la dissertation* (S3, S3'), *d'auto évaluer leurs dissertations* (S6), de « *corriger* » *collectivement les sujets travaillés* à partir d'une correction interactive (S5) puis, cela étant réalisé, de progresser dans cet exercice de la dissertation (S7). *Fonder une véritable alliance* (Le Bouedec) notamment lors de la *délivrance des copies* : cette alliance, vouée à perdurer et à se fortifier, sera aussi l'un des enjeux de cette séquence.

Un troisième bloc de situations mettra parallèlement l'accent sur l'appropriation par l'élève de la

démarche réflexive pour apprendre à philosopher et portera sur les processus de *conceptualisation et d'intégration des connaissances et des références et sur la construction de l'argumentation* (cf. annexe 2, Vidéo 6.)

Enfin un quatrième bloc de situations se centrera plus particulièrement sur les outils-instruments souvent très prisés et même parfois inventés par les élèves qui favorisent l'approfondissement de cette démarche réflexive propice à l'apprentissage du philosophe. Dans cette optique, citons la construction de *schémas heuristiques* ou de *tableaux conceptuels*, celle de « *cheminements* » ou *d'itinéraires* singuliers (cf. annexe 2, Vidéo 7), *l'écriture d'une réponse adressée à un philosophe, des poèmes* (cf. annexe 4 doc. lettre et doc. poème)

Les deux premiers blocs de situations seront l'objet d'une analyse à partir d'un corpus, les deux suivants seront largement évoqués ou même analysés, mais sans ce support dans la partie « *approche renouvelée de la didactique de l'apprentissage du philosophe.* ». Les enregistrements vidéo et les documents traitant de ces situations sont néanmoins disponibles en annexes.

VIII.3.2. La zone de développement proche comme pivot de la mise en place et de la mise en œuvre des situations

La démarche visera aussi à ajuster et à réajuster en permanence l'ordonnancement, l'agencement et le déroulement de ces situations en fonction de la zone de développement proche des élèves et des objectifs visés. De ce fait, une même situation suppose des interventions différenciées de la part de l'enseignant en lien avec la singularité des élèves. En outre, la même situation achoppe nécessairement sur la mise en évidence de processus proches ou/et communs mais laisse apparaître chez les élèves des leviers psychologiques et motivationnels parfois distincts et de nature différente. Le biais pour appréhender et solliciter la zone de développement proche de l'élève sera donc nécessairement singulier, même si les objectifs et les apprentissages visés demeurent communs à tous. Les chemins, les parcours, les ressorts portent eux aussi la marque de la singularité, d'où une mise en place et une mise en œuvre adaptée et ajustée de ces situations pour qu'elles deviennent éventuellement médiatisantes pour chacun(e).

VIII.3.3. Choix du support et choix des instruments

Les situations étant définies spécifiquement, leur chronologie et leur place dans la progressivité des apprentissages étant déterminées, le choix des situations qui feront l'objet d'une analyse en lien avec un corpus étant arrêté, quels seront les éléments à examiner et à analyser pour évaluer la portée, l'impact et les effets de ces situations sur les apprentissages des élèves ?

Le choix du *support* paraît constituer tout d'abord un élément déterminant de l'engagement des élèves dans l'activité et dans le développement des processus cognitifs visés. En début d'année

scolaire, l'allégorie de la caverne tirée du livre VII de *La République* n'est pas, par exemple, choisie simplement parce qu'elle peut faire réfléchir les élèves à ce que signifie philosopher et rechercher la vérité, mais plus justement parce que le texte proposé advient, dans son contenu, comme un recours et parfois comme un secours aux difficultés exprimées préalablement, notamment en invitant les élèves à passer des images décrites aux concepts. Sur le plan intellectuel, psychologique et cognitif, on peut affirmer que la teneur même de l'allégorie en suggérant l'état d'ignorance, la manipulation, l'ascension douloureuse la sortie libératrice, offre à l'élève la reproduction de ce qu'il lui faudra expérimenter pour apprendre à philosopher et bien souvent cela correspond peu ou prou au chemin qu'il emprunte lorsqu'il s'engage à apprendre. Dans cette optique, le choix du support n'est pas anodin, mais veut correspondre à un moyen de mise en exergue et de sollicitation de la zone prochaine de développement.

Au cœur de la démarche, se trouve ensuite le choix par l'enseignant de ce que Vygotski appelle *l'instrument psychologique*. Ce dernier a pour mission d'engager l'élève dans la transformation de lui-même en se prenant pour objet de cette transformation par la médiation d'un outil-instrument matériel ou humain. Telle est la fonction du dessin à réaliser individuellement sur feuille ou collectivement au tableau, quand il évalue la capacité de ce même élève à lire précisément, rigoureusement et avec cohérence le texte de l'allégorie. Le dessin n'est alors pas un simple résultat, un simple produit, mais le révélateur et la trace de l'activité médiatisante du processus de pensée.

VIII.3.4. Spécificité, variantes de chaque situation et degré de liberté de l'enseignant

Ces dix situations sélectionnées pour notre étude sont-elles-mêmes à décliner en des situations plus spécifiques et avec des variantes que la confrontation aux besoins des élèves commande. Ainsi la situation 4 peut être mise en œuvre à partir de la réflexion écrite et individuelle d'un travail de définition réalisé par tous les élèves, recueilli sous la forme d'un simple énoncé oral où, dans un premier temps, les élèves se produisent successivement devant leurs camarades. Les objectifs visés, avant même que ne se développent les compétences liées à ces objectifs, seront la prise en charge par le lecteur de son discours devant la classe et la prise en compte (écoute active) de ce discours de la part de ses camarades.

Dans un second temps et à partir de la même situation initiale, l'enseignant peut organiser le recueil des réponses avec l'objectif d'une construction collaborative, où les élèves ne se contentent pas simplement de prendre en charge leur discours ou d'écouter celui du lecteur, mais ont *l'intention* de contribuer en lien avec le sens et la valeur que la classe et l'enseignant accordent à leurs propos, à la construction d'une réponse collective (cf. vidéos 4). En outre, on peut, en ce qui concerne les

variantes à suivre, demander aux élèves de rédiger eux-mêmes la synthèse transcrite au tableau ou, moins ambitieusement mais de façon peut-être plus pertinente, leur proposer en début d'année un exemple de synthèse réalisé par l'enseignant, où ce qu'ils ont proposé se retrouve sous la forme d'un discours construit, concrétisant les exigences de rigueur, cohérence et précision préalablement expérimentées lors des premières situations. En fait, les situations en elles-mêmes, leur difficulté, leur complexité et leurs variantes ne sont jamais complètement objectives : elles dépendent de la classe elle-même et plus exactement de la classe et de sa disponibilité à tel moment, pour telle situation mise en place avec telle intention didactique de la part du professeur qui peut d'ailleurs en modifier les modalités et les contenus en fonction de ce qu'il estime être la zone de développement proche des élèves. D'où le degré de simplification ou de complexification des difficultés ou de facilitation des situations ou exercices proposés et, corrélativement, la part d'interventions et de réalisations que l'enseignant s'accorde dans le contrat didactique. Jérôme Bruner désigne, sous une autre forme, comme *degré de liberté* que se donne l'enseignant, le choix d'une partie de la réalisation de la tâche quand il considère que certaines compétences ne sont pas, pour l'heure, attendues de la part de l'élève.

VIII.3.5. Caractéristiques de chaque situation

Chaque situation spécifique porte un nom, désigne le support utilisé, l'instrument ou les instruments psychologiques travaillés, le type et le mode d'étayage, l'activité de l'élève, les fonctions ou compétences sollicitées, les processus inter ou intra psychiques déployés (cf. tableaux de synthèse). Ainsi, dans le type de situation 1, si l'on considère la situation : ancrage des attitudes et des compétences de départ à partir de l'apprentissage de la lecture d'un texte philosophique, l'instrument psychologique travaillé est la représentation picturale de l'allégorie de la caverne. À partir de la posture d'accompagnement, l'étayage porte sur l'évaluation des compétences requises et sur leur développement, en demandant aux élèves de confronter le texte et la représentation picturale qu'ils en font. Les modalités d'étayage sont l'accueil (A), l'écoute active (EA), le questionnement d'explicitation qui vise essentiellement la recherche de la cohérence texte-dessin par le biais des mises en relation et celui des mises en confrontation, bref dont la fonction est d'orienter (O). Les fonctions et compétences respectivement travaillées sont alors la vigilance (concentration, centration, attention) et la conceptualisation (en passant du texte à l'image, puis de l'image aux concepts). Les processus inter psychiques se construisent et apparaissent à partir des conflits sociocognitifs, à deux, en petits groupes ou face à la classe. Les processus intra psychiques se perçoivent dans les traces écrites successives ou dans les synthèses provisoires ou finales à l'oral comme à l'écrit.

TROISIÈME PARTIE : ANALYSES

Le matériau traité lors des premières situations (S1, S2, S2' et S3) est issu du carnet de bord du professeur rédigé le jour même des séances considérées. Nous laissons à la disposition des observateurs les traces de ce carnet (cf. annexe 1) Nous nous sommes efforcés d'y consigner l'essentiel de la séance à savoir les objectifs, la démarche, la description de la situation proposée, les consignes et critères utilisés, les dispositifs d'évaluation mis en place, le déroulement de la séance et son analyse. L'analyse de ces séances est censée expliciter l'économie générale de la démarche à partir des observations réalisées en 2008-2009. Nous considérons ces premières analyses à la fois comme renvoyant au fondement théorique actuel de notre démarche qui s'est construite peu à peu, et comme un témoignage de ce qui a pu être réalisé à cette période et a pu être repensé depuis. C'est donc aussi, avec le recours à ces matériaux, l'histoire de la transformation que la recherche opère sur le chercheur que nous présentons. Ainsi, du filmage par une caméra peu performante des situations S1, S2, S2' et S3 n'a subsisté comme exploitable que l'extrait de verbatim présenté en S2, d'où les limites dans le relevé possible des critères d'analyse et des conclusions à tirer. Si les modalités de l'étayage de l'enseignant et celles de l'activité des élèves sont notifiées entre parenthèses dans le discours des analyses, les indices des processus psychiques sont simplement mentionnés à titre d'hypothèses, comme ils le seront dans les tableaux de synthèse, et non comme indices réels repérés dans le verbatim, comme ils le seront dans les autres situations. Une analyse plus fine et plus spécifique du même type de séances (S1', S2'' et S3'), réalisée à partir d'extraits vidéo enregistrés avec une caméra enfin appropriée durant l'année 2011-2012 avec une classe de TST2S, tentera de mettre en regard les enseignements d'alors (en 2008-2009) avec les observations et analyses plus récentes tirées des verbatim.

La présentation de la situation, les supports, les instruments psychologiques, les activités réalisées par les élèves, de même que les processus psychiques mis en œuvre, sont spécifiés dans les analyses et les tableaux de synthèses.

Les formes, procédures, modes ou modalités des activités réalisées par les élèves, apparentes dans le discours des analyses (et entre parenthèses en S1, S' et S3) figurent ensuite dans les verbatim à la fin de l'énoncé de chaque tour de parole, sous la forme de sigles en gras et minuscules. Les hypothèses d'indices des processus psychiques en gras et majuscules, l'étayage en majuscule normale figurent entre parenthèses dans le discours d'analyse des situations S1, S2' et S3 et sans parenthèses, en vis-à-vis à la droite de chaque tour de parole dans les *verbatim*. Pour identifier l'activité langagière et psychique des élèves et l'activité d'étayage de l'enseignant, on se référera à la présentation préalable des critères d'analyse du discours oral et écrit et aux tableaux de synthèses.

Chapitre IX : analyse des situations

IX.1. Situation médiatisante n°1 : apprentissage de la lecture d'un texte philosophique

(TSMS 25/09/2008, 10h-12h, Carnet de bord, annexe 1 doc.1)

Nous avons choisi de nous centrer sur cette classe de TSMS (lors des situations 1, 2 et 3) qui nous a semblé manifester une progression réelle dans les registres où elle est observée et analysée. La réussite globale enregistrée à l'épreuve de philosophie du baccalauréat 2009, (12,56 de moyenne et un écart type de notes entre 5 et 19), nous conforte dans ce choix, même si nous ne confondons pas ici nécessairement réussite à l'épreuve institutionnelle (Rayou, 2002) et apprentissage du philosopher.

IX.1.1. Objectifs, préalables et prérequis

Les 25 élèves filles de cette classe de TST2S (année 2008-2009) ont précédemment défini le philosopher, par la méthode d'induction guidée, centrée sur l'identification de questions contrastées, les unes philosophiques, les autres non philosophiques (Rollin, 1982) en lien avec leur programme. À cette occasion, elles ont pu d'entrée expérimenter une démarche, des dispositifs et des situations visant leur implication, leur prise d'initiative et leur autonomie à décider et à penser.

La présente séance a pour objectif d'être en lien étroit avec notre première hypothèse de recherche, de mobiliser et de solliciter chez elles *l'attention volontaire* et la *mémoire logique* préalables, selon nous, à l'appropriation de la vigilance nécessaire à la lecture d'un texte, puis d'une manière générale à l'apprentissage du philosopher, notamment en les focalisant sur les exigences de précision de cohérence et de rigueur, quand il est question de décrypter le sens et de rendre compte à l'oral comme à l'écrit d'un texte philosophique. Auparavant, il avait été demandé aux élèves, dans la perspective de l'examen, de définir oralement ce qu'elles entendaient par « être précises et être cohérentes » quand il s'agissait de dissenter. Le résultat de leurs recherches avait été retranscrit au tableau et après régulation pris en notes. Etre précise signifiait pour elles, « aller dans les détails », « choisir au mieux le vocabulaire », « le plus approprié à ce que l'on veut exprimer ». Etre cohérente, c'était « faire attention à la structure du devoir », « faire attention aux espaces, aux paragraphes », « ne pas se contredire sur le fond », « être logique sur la forme », intégrer des

« connecteurs logiques, des transitions, des bilans » etc... Les élèves possèdent donc au début de la séance une certaine connaissance théorique de la vigilance au moment de l'expérimenter par le biais de la situation proposée. Parallèlement, on recherche à conforter un contexte de *communauté de recherche* et d'*activité discursive* initié en cours dès les premières séances d'apprentissage en liaison étroite avec notre troisième hypothèse de recherche.

Par ses propos et dans le retour (RE, R) qu'il fait aux élèves sur leur activité (au cours de cette séance mais par la suite également), l'enseignant insiste sur cette double priorité de maîtrise des processus psychiques et de construction communautaire du discours (O, IC). Il s'agit d'inscrire les procédures et les pratiques de tous (élèves et enseignant) dans une démarche construite sur des critères de rigueur, de cohérence et de précision. Par questionnement-réponse interactif (O, DDD), il est ainsi précisé (TDD) que le texte étudié est une allégorie et non un mythe. Cette distinction précisée oralement par l'enseignant (DL, PS) est formalisée par écrit (pn) par les élèves (DC). Dans le même souci, et après questionnement (O), on convient que la source exacte de l'extrait étudié est le Livre VII de *La République* de Platon et non l'allégorie de la caverne, appellation qui désigne néanmoins le passage particulier étudié. Le respect scrupuleux et immédiat des principes préalablement évoqués dans la conduite de la démarche (O) et dans l'adoption de procédures spécifiques permet ensuite plus logiquement, parce que préalablement fondé en pratique, de demander aux élèves de représenter, par un dessin (ds), l'extrait proposé, en insistant sur les mêmes critères de réalisation précitées à savoir précision, cohérence et rigueur.

IX.1.2. Texte de référence

« Socrate : - Figure toi des hommes dans une demeure souterraine, en forme de caverne, ayant sur toute sa largeur une entrée ouverte à la lumière ; ces hommes sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou enchaînés, de sorte qu'ils ne peuvent bouger ni voir ailleurs que devant eux, la chaîne les empêchant de tourner la tête ; la lumière leur vient d'un feu allumé sur une hauteur, au loin derrière eux ; entre le feu et les prisonniers passe une route élevée : imagine que le long de cette route est construit un petit mur [...] Figure toi maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des objets de toute sorte, qui dépassent le mur. [...] Penses-tu que dans une telle situation les prisonniers aient jamais vu autre chose d'eux-mêmes et de leurs voisins que les ombres projetées par le feu sur la paroi de la caverne qui leur fait face ?[...] Qu'on détache l'un des prisonniers, qu'on le force à se dresser immédiatement, à tourner le cou, à marcher, à lever les yeux vers la lumière : [...] l'éblouissement l'empêchait de distinguer ces objets dont tout à l'heure il voyait les ombres. Que crois-tu donc qu'il répondra si quelqu'un vient lui dire qu'il n'a vu jusqu'alors que de vains fantômes, mais qu'à présent, plus près de la réalité et tourné vers des objets plus réels, il voit plus juste. » (Platon début du livre VII, *La République* in Philosophie Solal Ph. Gerhart P. Hachette 1999). »

IX.1.3. Déroulement

Dans un premier temps, les élèves ont à lire le texte, puis à dessiner ce qu'elles comprennent de cette lecture, en mettant en regard ce que « dit » le texte et ce qu'elles dessinent. Ceci est l'objet d'un travail individuel. Dans un second temps, elles ont à s'interroger sur l'éventuelle correspondance aperçue en la confrontant à celle de leur voisine. Puis cette correspondance éventuelle est de nouveau interrogée par concertation et conflit sociocognitif à l'intérieur d'un groupe de 3-4 élèves constitué sur la base de l'affinité et de la proximité spatiale. Le troisième temps consiste à recueillir les réponses de chaque groupe et à les mettre en débat au sein de la classe en vue de les discuter. Les portes -paroles de chaque groupe tentent alors de justifier leurs points de vue, la lecture du texte servant de référent pour valider ou infirmer les interprétations. De ce fait, le tableau noir constitue alors le support visuel portant la trace « en direct » de l'évolution du raisonnement des élèves qui, au gré des propositions argumentées et validées, enrichissent et complètent celui-ci en tentant de dessiner avec exactitude ce qui est écrit. Ajoutons que la nouveauté, les aspects ludiques, parfois esthétiques et de défi attachés aux caractéristiques de cette première situation assurent généralement un engagement pour le moins minimum de la part des élèves.

IX.1.4 Analyse

IX.1.4.1. Démarche d'accompagnement et d'apprentissage, instrument psychologique, processus psychiques et zone de développement proche

Lors de cette situation, la question du mode d'accompagnement des élèves nous paraît déterminante pour les progrès dans l'apprentissage du philosophe. Nous avons, dans notre cadre conceptuel, précisé la forme que celui-ci prend quand nous sommes avec les élèves de terminales, forme collaborative qui s'applique à cette classe de terminale dénommée encore en 2008-2009 SMS (Sciences médico-sociales). Vygotski (1934/1997, p. 355), parlant de l'enfant souligne que « L'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer...de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. » Il insiste en précisant que c'est ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone de développement. La forme collaborative d'accompagnement adoptée de même que la situation médiatisante sélectionnée poursuit cet objectif de développement chez ces élèves. Les réponses verbales ou non verbales sont accueillies (A), valorisées (V) et questionnées (O) en "rebondissant" (RB) sur celles-ci. Redites, reformulations (r), reprises (re), hypothèses (h) sont alors renvoyées (Oe) à leur auteur (**RRCC, REPPP**), puis éventuellement (certaines élèves y sont au départ très réfractaires) mises en débat (OC) au sein de la classe (**csc, rc**).

Ainsi le dessin doit-il, comme le propose une élève, figurer un cadre fermé ? Assurément non sera

la réponse d'une autre, puisque le texte précise : « Ayant sur toute la longueur une entrée ouverte à la lumière ? » Une vue virtuelle d'avion proposée par une troisième peut-elle rendre compte de ce que Platon nous dit ? Oui, éventuellement répondent certaines, relayées par l'enseignant si l'on s'en tient aux indicateurs topologiques distribuant personnages et lieux finalisés par un plan vu d'en haut. Mais alors, comment peuvent être représentés, répondent avec pertinence d'autres « les hommes dans une demeure souterraine », « la route élevée », « le feu sur une hauteur »? Il semble que seule une coupe de profil longitudinale revendiquée avec force par une dernière élève... puis dessinée par sa camarade en remplacement des productions précédentes puisse rendre compte de ces éléments topographiques et faire consensus. La forme collaborative des apprentissages et de l'accompagnement en vue du développement est donc au cœur de la démarche que nous empruntons. Nous parlons ici de forme collaborative du travail effectué qui implique la centration de tous les acteurs sur une même tâche en mobilisant le même type de compétences (par exemple ici celles permettant de dessiner une coupe rendant compte de ce qui est notifié dans le texte) pour la distinguer d'une forme coopérative où les acteurs associent des compétences différentes au service d'une même tâche. Telle est aussi conjointement la visée de la situation proposée qui intègre un outil (ici le dessin) destiné à être instrumentalisé par l'élève.

IX.1.4.2. Outil-instrument psychologique et situation médiatisante

De par le dessin à réaliser, d'abord individuellement sur feuille (**MR, RRCC**) (**ds**), puis revu en concertation à l'intérieur d'un groupe de 3-4 élèves (**RRCC, REPP, REPPP, RPCRD**) (**csc**), enfin réévalué (**csc, rt**) en groupe classe par une retranscription au tableau (cf. situation S' , vidéo n° 1), les élèves révèlent et mettent à l'épreuve une double capacité. L'une proprement intellectuelle, cognitive ayant trait à la compréhension, à la représentation qu'elles se font du sens du texte (**RRCC, REPPP**), l'autre relevant des habiletés sensori-motrices assurant la transcription graphique de cette compréhension. On aperçoit ici toute la richesse et tout l'intérêt éventuel d'une situation obligeant les élèves, par le biais d'une ruse pédagogique et didactique, à se contraindre à relire le texte (**RRCC, REPPP**) (**re, rt, rcp**) avec une grande attention (ce qu'elles font rarement d'elles-mêmes) pour l'illustrer (**MR, RRCC, REPPP**) (**ds**) précisément. Le questionnement de certaines élèves (**MR, RRCC**) (**i**) sur le type de représentation (quelle coupe ?) avant de s'interroger (**i, ict, q, pp, sg, h, af, cc, rt**) sur les détails (**RRCC**) de l'allégorie nous paraît à cet égard très révélateur de l'effet structurant de l'exercice et des transferts éventuels qui pourraient survenir dans d'autres situations d'apprentissage du philosophe. Or, à cette occasion et à l'inverse, une certaine distorsion peut apparaître entre la compréhension et sa traduction picturale, même parfois chez certaines élèves ayant parfaitement saisi le sens de l'allégorie. En effet, la compréhension intellectuelle du texte ne garantit pas toujours sa traduction "logique" et exacte sur plan, notamment celle ayant trait à la disposition des lieux et des personnages. Cette traduction picturale suppose alors un transfert et

une retranscription visuelle et kinesthésique de la pensée, de même qu'une réorganisation psychique (**REPPP**) ne convenant pas à toutes et pouvant en déstabiliser certaines. Pour autant, dans tous les cas, le dessin oblige l'élève à revenir (**REPPP**) sur sa compréhension, en la précisant, en la questionnant. De ce fait, le dessin sert d'outil (**RRCC**) pour ce questionnement. Il peut même (et c'est l'effet recherché) se transformer peu à peu en instrument psychologique, médiateur de ce questionnement (**REPPP**) que le sujet se fait à lui-même. S'interroger (i) sur la cohérence, la précision, la rigueur de son propre processus de pensée (**REPPP**) par la médiation (des instruments) ici du dessin constitue justement la finalité didactique visée par le professeur de philosophie, car cette tournure ou plutôt cette posture d'esprit ouvre des possibilités de construction de discours proprement philosophiques, empreints de rigueur rationnelle et de quête du sens. Affirmer en revanche que ce questionnement, quand il a lieu en début d'année et pour cette classe particulière conduit à des progrès rapides dans le développement de l'apprentissage du philosophe, déformerait la réalité par la confusion entre apprentissages et développement. Des apprentissages sont certes réalisés. On assiste, par exemple à une intégration (**I**) progressive des questions, puis du questionnement (**REPP**) (**i, q**) comme vecteur de la démarche de l'élève qui s'en tenait initialement presque exclusivement à la parole du professeur (**RRCC**) (« Qu'est- ce qu'on écrit ? » ou plus révélateur « Qu'est- ce que vous voulez qu'on mette ? ») et à des habitudes scolaires le plus souvent issues de la seule prescription (les élèves avouent entre autre qu'« elles grattent bêtement du matin au soir »). Dans la transformation de cette démarche, le dessin opère donc initialement comme un outil pour clarifier le sens du texte étudié (**RRCC**), puis peu à peu comme un instrument dont l'élève joue pour agir sur lui-même et stimuler sa réflexion (**REPPP**), comme on l'a observé dans l'activité collaborative (**RRCC, RREP, REPPP, RPCRD**) précédemment décrite. Il y a donc des progrès enregistrés dans les apprentissages, mais ceux-ci ne garantissent pas pour l'instant l'appropriation consciente et volontaire des compétences visées (savoir lire un texte) et le développement maîtrisé des processus mobilisés (l'attention et la mémoire logique).

IX.1.4.3. Collaboration, situation et processus psychiques

Apprentissage et accompagnement dans et par la collaboration, choix d'une situation et d'outils-instruments spécifiques en lien et en phase avec la nature et le niveau de développement des processus psychiques des élèves apparaissent là comme les éléments moteurs du développement général des sujets apprenants. Ce triptyque, collaboration dans les apprentissages et l'accompagnement, situation et instrument, processus psychiques, stimule, semble-t-il, la progression de la classe.

« Le feu peut-il être situé à l'extérieur ? » devient en l'occurrence l'une de ces questions (**q**), où ces trois dimensions - collaboration, situation médiatisante par le biais d'outils--instruments et processus psychiques - sont activés et s'interfèrent. Dans ce contexte plus ou moins provoqué (OC),

l'enseignant s'empresse de ne pas répondre à cette question pour mieux réguler (O) le débat (d, csc,) vif qui s'instaure et favoriser les relations systémiques entre les trois pôles. Les compétences à argumenter déployées par les élèves (**REPP, RRCC**) deviennent alors la matière première (c'est-à-dire le matériau et la priorité) des apprentissages. De ce fait, l'enseignant congédie la posture traditionnelle du magister pour devenir, selon la formule de Guibert (2006, p. 230), « non plus un maître mais, un questionnant » qui relaie, reformule, recentre les verbalisations (O, A, RE, R) pour solliciter, entretenir et maintenir l'attention et rendre perceptible le fil conducteur du raisonnement. La cohérence, la précision, la rigueur dans le discours comme dans la représentation graphique se commuent ainsi en indices de vérité, en indicateurs de vigilance (et en indices d'activité) à faire (O, IC) évaluer, puis à faire valider par la communauté (**REPP, RPCRD**) que constitue la classe. Celle-ci, après débat, où les uns confirment (**REPPP**) (c), les autres infirment (**REPPP**) (rq, rmc) leurs hypothèses, entérine (**REPP, RRCC, RPCRD**) (cc) le fait que le feu ne peut être dehors, car le texte stipule que la lumière entrevue par les prisonniers « *leur vient d'un feu* » nécessairement à l'intérieur, puisqu'il génère des « *ombres projetées sur la paroi de la caverne* » (**MR, REPP, RRCC, RPCRD**), (rt, csc, af, h, re, pp, cc), (cf. débat avec Justine dans l'analyse de la situation spécifique S1'). Comment, placé à l'extérieur (q, h), pourrait-il éclairer l'intérieur de la caverne (**RRCC**) (rq, rc) ? Le dessin (ds) reproduit au tableau et modifié au gré des propositions (pp, rq) se présente alors comme le support du questionnement (**REPP, RRCC, RPCRD**) (q, i), puis comme l'instrument qui entraîne le questionnement (**REPPP**), propice à l'apprentissage du philosophe.

IX.1.4.4. La classe comme mutualité coopérative

Dans cette optique, la classe forme ce que Le Bouedec (2001) appelle une « *mutualité coopérative* » qui fait progresser la réflexion de tous par la contribution interactive de chacun. Illustration avec cette interrogation à la cantonade d'une élève sur le sens et la valeur à attribuer à la deuxième virgule dans la phrase : « Figure-toi, maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des objets de toute sorte, qui dépassent le mur. » Faut-il comprendre que seuls les objets dépassent le mur ou que les hommes sont aussi concernés ? La question fait débat et c'est justement pour cela qu'elle est intéressante, car les élèves habituellement peu enclines à relire retournent au texte, localisent la phrase et la virgule, questionnent le sens de l'une et de l'autre, s'interrogent elles-mêmes, énoncent des hypothèses et dialoguent. En cela, elles mobilisent les processus psychiques que l'enseignant souhaite voir solliciter et les investissent pour construire des groupes de compétences (débatte) ou des compétences plus spécifiques (argumenter) déterminantes pour le développement de l'apprentissage du philosophe. La réponse adoptée (on tombe d'accord pour signifier que seuls les objets dépassent du mur, alors que les hommes qui les manipulent auraient quelques bonnes raisons de rester cachés) nous conduit effectivement à une interprétation particulière, mais qui a fait l'objet d'une recherche à la fois commune et rationnelle. Cela permet à

l'enseignant de souligner devant les élèves que le mode d'analyse et de questionnement ainsi expérimenté est justement ce qui peut servir de référence quand on veut lire un texte philosophique. La reprise, la désignation et la signification, en situation à cet instant précis, des moments clefs de cette analyse et de ce questionnement aux intéressées deviennent les jalons de leur inscription dans une démarche métacognitive. Peu à peu, cela les aide à développer, semble-t-il, une posture nouvelle, contribuant à la construction progressive des compétences de l'apprentissage du philosophe. C'est sur ce point que nous insistons dans notre troisième hypothèse de recherche qui paraît ici, à certains égards et sous certaines conditions, se confirmer.

IX.1.4.5. Ne pas confondre ici apprentissage et développement

De la même manière, nous sommes avertis avec Vygotski qu'il ne faut pas confondre apprentissages et développement et que les apprentissages, s'avérant modestes pour certaines, peuvent être les prémisses de développements ultérieurs, alors que d'autres à cette période de l'année réussissent les exercices demandés sans qu'il faille pour autant en déduire une réelle appropriation. Le pari essentiel à travers ces premières situations, et par-delà la diversité et l'hétérogénéité des réponses, est l'appropriation à venir, c'est-à-dire la stimulation de la zone de développement proche en lien avec la thèse de Vygotski selon laquelle « Le bon apprentissage précède le développement et l'anticipe. » Les deux phénomènes, bien qu'étroitement liés, possèderaient nous dit l'auteur des courbes de croissance indépendantes les unes des autres. Cela signifie que ces courbes se chevauchent, se coupent et se recoupent. Dans cette optique, la mise en place de cette première situation vise donc l'ancrage d'attitudes conformes et requises pour apprendre à philosopher plus qu'elles ne consacrent la maîtrise de celles-ci. Très concrètement, elle avertit l'élève qu'attention et mémoire logique sont des fonctions psychiques à déployer avec constance quand il s'agit de se "soumettre" à la lecture d'un texte, de même qu'il s'agira de le faire quand il conviendra de lire un sujet de philosophie ou d'analyser ses propres productions écrites.

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S1

Situation S1 En ZDP	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques à l'œuvre et indices supposés dans le discours d'analyse	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activité (élèves) et modalités des activités réalisées	Sources verbatim corpus
Lecture d'un texte philosophique	Extrait LVII La République	Le dessin sur feuille puis au tableau de l'allégorie	Orientation Valorisation Accueil Orientation élève, classe Orientation processus de pensée Rebond Demande de définition, de distinction conceptuelle Degré de liberté Prescription Reformulation Reprises Proposition de solution Invitation renvoi à la dimension communautaire et discursive	Attention et Centration Lecture sélective Mises en relation Représentations Internalisation Externalisation Ecoute Interactions psychiques Conflits sociocognitifs Verbalisation TDD, E, DC , MR, A, RA, ID RRCC REPP REPPP RPCRD	Réalisation d'un dessin précis et cohérent en lien avec le texte Lecture orale ou silencieuse Concertation Négociation Délibération par deux et en groupe Débat Délibération Validation Contributions orales ou écrites à la construction et à la réalisation d'un dessin collaboratif Retranscriptions	La présence et la place de certains éléments du dessin en lien avec le sens du texte. Fréquence et pertinence des contributions Question (q) Suggestion (sg) Proposition (pp) Reprise (re) Contestation (ct) Remise en question (rmq), en cause (rnc) Hypothèse (h) Affirmation (af) Conclusion (cc) Conflit socio cognitif (csc) Consensus (cs) Interrogation (i) Retour explicite au texte (rt) Renvoi à la dimension communautaire (rc) Récapitulatif (rep) Invitation à se centrer sur le texte (irt)ou sur le dessin Dessin sur feuille et au tableau (d) Prises de notes (pn)	Carnet de bord annexe 1, doc.1

IX.2. Situation S1': lecture d'un texte philosophique

(TST2S 09/2011 14h30 -16h30 cf. annexes 2 Vidéo1 de 9'50'' à 19' 35'')

IX.2.1. Texte de référence

« Socrate : - Figure toi des hommes dans une demeure souterraine, en forme de caverne, ayant sur toute sa largeur une entrée ouverte à la lumière ; ces hommes sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou enchaînés, de sorte qu'ils ne peuvent bouger ni voir ailleurs que devant eux, la chaîne les empêchant de tourner la tête ; la lumière leur vient d'un feu allumé sur une hauteur, au loin derrière eux ; entre le feu et les prisonniers passe une route élevée : imagine que le long de cette route est construit un petit mur [...] Figure toi maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des objets de toute sorte, qui dépassent le mur. [...] Penses-tu que dans une telle situation les prisonniers aient jamais vu autre chose d'eux-mêmes et de leurs voisins que les ombres projetées par le feu sur la paroi de la caverne qui leur fait face ? [...] Qu'on détache l'un des prisonniers, qu'on le force à se dresser immédiatement, à tourner le cou, à marcher, à lever les yeux vers la lumière : [...] l'éblouissement l'empêchait de distinguer ces objets dont tout à l'heure il voyait les ombres. Que crois-tu donc qu'il répondra si quelqu'un vient lui dire qu'il n'a vu jusqu'alors que de vains fantômes, mais qu'à présent, plus près de la réalité et tourné vers des objets plus réels, il voit plus juste. » (Platon début du livre VII, *La République* in Philosophie, Solal Ph. Gerhart P. Hachette 1999). »

IX.2.2. Objectifs, déroulement

Les élèves ont construit en début de séance collectivement au tableau une coupe longitudinale représentant l'allégorie de la caverne de Platon, tirée de la lecture préalable d'un extrait du livre VII de *La République* (cf. texte ci avant). Un premier objectif est de les initier d'emblée à une attitude de vigilance ou de conforter cette attitude par rapport à la lecture d'un texte (cf. situation S1). Pour cela elles ont eu à reproduire, en insistant sur les critères de précision cohérence et rigueur, un dessin de ce que « dit » le texte. Ce premier objectif est à mettre en lien avec notre première hypothèse de recherche, en mettant l'accent sur la recherche de la maîtrise des processus psychiques. Le passage analysé rend compte de l'invitation faite aux élèves de s'engager dans cette recherche de maîtrise en appliquant ces critères et se situe en milieu de séance (cf. vidéo 1 de 9' 50'' à 19'35''). Un second objectif qui, comme lors de la situation S1, met à l'épreuve notre troisième hypothèse de recherche est de prolonger la démarche de recherche discursive communautaire qu'elles découvrent dès les premiers cours.

IX.3. Analyse

Cinq phases concernant l'étayage et l'activité des élèves peuvent être proposées :

- -une première d'*orientation* à la *re-centration* sur le premier objectif poursuivi (tour de parole de 0 à 17) ;
- -une seconde d'accompagnement de *dialogue interactif*, intégrant la réflexivité comme prise de conscience des dimensions discursives communautaires (**RPCRD**) et la réflexivité prise comme objet d'étude et d'évaluation du processus de pensée (**REPP**) d'autrui, de la classe, (tour de parole de 18 à 37) ;
- -une troisième *accueillant la première objection* de Justine commentée par la classe où réflexivité centrée sur les contenus et les compétences (**RRCC**), et réflexivité centrée sur le processus de pensée (**REPP**) alternent avec les gestes d'orientation(O) de l'enseignant (de 38 à 54) ;
- -une quatrième de *régulation* plus fine en lien avec un retour sur le texte (de 55 à 65) ;
- -une cinquième mettant en scène *un débat* (entre l'élève et l'enseignant) et une seconde phase d'objection (de Justine) à laquelle le professeur répond essentiellement par des gestes d'accueil (A), de contrôle de la frustration (CF) et des propositions de modèles de solutions (PS). (66 à 103).

IX.3.1. Première phase : re-centration

L'enseignant attire l'attention des élèves sur ce qui pourrait constituer une incohérence dans la reproduction proposée tout en valorisant (V) ce qui a été réalisé. Ses ajustements tendent à orienter (O) l'activité réflexive des élèves centrée sur les compétences et les contenus (**RRCC**) à s'approprier. Nous avons noté **RRCC1** la réflexivité qui nous apparaît explicitement centrée sur la communication de contenus informatifs sans retour marqué, et **RRCC2** la réflexivité exprimant plus ou moins explicitement le fruit d'une recherche.

7 E : il y a quelque chose qui ne colle pas, même s'il y a plein de choses qui collent O, V

8 E : alors pourquoi le feu doit-il être plus à l'intérieur ? Il est placé où là ? O.

9 E : qu'est-ce que c'est ça ?

10 La classe : le soleil. **cst, RRCC1**

11 E : et ça ? O

12 La classe : le feu. **cst, RRCC1**

13 E : il est à l'extérieur. O

Les élèves qui se sont engagés facilement dans la situation (l'enrôlement ne fut pas nécessaire) réagissent diversement par rapport au pilotage et par rapport à la prescription de la tâche à réaliser. Nous avons noté **IP** cette intériorisation par rapport au « produit » et **IN** celle qui se positionne par rapport aux normes scolaires :

4 E : d'accord, donc vas-y !	A, P
5 Tatiana : oh non !	IP, IN
6 E : teu, teu, teu,	PR
7 Voix : le feu doit être à l'intérieur.	RRCC2
8 Voix : aie, aie, aie !	IP, IN

IX.3.2. Deuxième phase : le dialogue interactif

Lors de cette deuxième phase, l'activité des élèves bascule vers une dimension d'évaluation ou de reprise du processus de pensée (**REPP**) de l'autre (l'interlocuteur, le texte) sur le mode du dialogue, intégrant la dimension communautaire (**RPCCRD**) ou en additionnant l'un et l'autre (**REPP, RPCCRD**) : le tout est infirmé ou confirmé par les autres élèves (ici **RRCC2**), l'enseignant se contentant d'accueillir, de reformuler et d'orienter.

18 Tatiana (avec Marie au tableau) : là t'as le soleil.	af, irt, re, REPP, RPCRD
19 Marie : si tu mets l'ombre au soleil, le feu va tout gâcher, on va plus rien voir. (Elle dessine au tableau)	h, cc, csc, rc, REPP, RPCRD
20 E : on va plus rien voir ?	R, O
21 Tatiana : on va faire comme ça le feu. On ne va plus rien voir. (Elle dessine au tableau).	a, csc, rt, RPCCRD
22 E : plus rien voir ?	A, O
23 Marie : ben si quand même !	af, ct, csc, RPCRD
24 Marion : non, mais ce que Marie veut dire, c'est parce qu'on ne va plus rien voir, c'est parce que le mur, il faudrait qu'il soit devant le feu.	re, rc, pp
25 Des élèves : ben oui !	REPP
26 Marion : c'est juste ça.	RPCCRD, REPP
27 Une voix : voilà	REPP

IX.3.3. Troisième phase : l'objection de Justine et sa prise en compte par les élèves et l'enseignant

Cette troisième phase (où l'enseignant se cantonne à orienter) se caractérise par un positionnement très contrasté entre le questionnement réflexif de Justine, manifestement happée et captée par le raisonnement qu'elle propose (REPP) comme réponse à la question posée...

38 E : et moi je vous pose une question : est-ce qu'on peut avoir des ombres, en mettant un feu à l'extérieur ? O

39 Justine : ben oui ! Ben, vous mettez le soleil là, il apporte bien, sa lumière sur Tatiana : donc elle a une ombre **rc, af, cc,c, RPCCRD, REPP**

40 E : oui, oui, si tu es dans une grotte ? O

41 Justine : si tu es dans une grotte, c'est pareil. **re, c, af, REPP**
et l'auditoire qui se centre sur les contenus dont il dispose pour alimenter et réguler le débat (RRCC)

47 E : alors, vous êtes déjà allé dans une grotte ? O

48 Des élèves : ben oui ! **c, RRCC1**

49 E : et quand vous êtes dans la grotte, vous voyez la lumière du soleil ? O

50 La classe : hum. **i, RRCC1**

51 Une voix : non. **af, ct, RRCC1**

52 Une autre voix : ça dépend, non, non. **i, RRCC2**

53 Une voix : ça dépend de comment est la grotte, c'est une caverne, oui, une caverne. **i, RRCC2**

54 Une autre voix : ça dépend comment le soleil est situé. **i, RRCC2**

IX.3.4. Quatrième phase : régulation, rectification

Devant les difficultés rencontrées par les élèves, l'enseignant invite ceux-ci à retourner à la lecture du texte (O) pour évaluer ce qu'ils proposent. Il signale ainsi de nouveau l'une des caractéristiques des tâches à effectuer (S), ceci en trois temps :

Premier temps :

55 E : tout à fait. Alors que dit Platon ? (l'enseignant lit le texte) : « Figure-toi des hommes dans une demeure souterraine (brouhaha) en forme de caverne », la, la, la

Deuxième temps :

62 Tatiana : monsieur on ne sait pas si la caverne elle est ouverte ou fermée ? **q, af, RRCC2**

63 Une élève : ben si ! **ct, af, RRCC2**

64 E : si, si : prends le texte ! **C, PR, S**

65 Tatiana : Figure-toi des hommes dans une caverne souterraine PC

dont la sortie est ouverte sur toute la largeur

65' E : c'est en liaison étroite, précise et cohérente avec ce qui est dit dans le texte? O, S

66 Une voix : Non, non les gens ils marchent. af, ct, RRCC2

66'E : bon, allez, on relit une fois. Tatiana, tu nous relis tout le texte PR, O, S

et on voit si vous êtes d'accord.

Troisième temps :

72 E : non la lumière, on dit aux prisonniers ... si on leur dit, si on dit et tu as raison, CF

72'E : si on dit la lumière leur vient d'un feu, c'est qu'effectivement,

ce qu'ils perçoivent de lumière leur vient d'un feu. O, P S

Il met l'accent sur l'importance des interventions des élèves comme auteures (Oe) : il les invite à se centrer sur l'évaluation du processus de pensée de leurs camarades et sur les modifications que les élèves réalisent d'elles-mêmes, après concertation au tableau :

56 E : alors est- ce que la proposition de Marion vous va ? Oe

57 Une élève : quelle proposition ? q, RRCC1

58 Une autre : de tout mettre dedans. re, REPP

59 E : de mettre le mur plus à l'intérieur, le feu plus à l'intérieur, pour qu'effectivement... Oe

IX.3.5. Cinquième phase : le débat comme modèle d'enseignement apprentissage

Cette dernière phase vaut surtout pour le type de *dialogue-débat* qui s'instaure entre l'élève et l'enseignant et qui peut servir à l'auditoire de *modèle d'appropriation* du processus de pensée. Comme cela lui a été demandé, Justine prend le texte comme référence : cela induit la compréhension qu'elle a de celui-ci, lui sert de fil conducteur pour proposer ce qui lui paraît cohérent et précis. Indépendamment du contenu qu'elle propose qui diverge de ce qui peut être raisonnablement compris, c'est la *conduite construite* de son discours, en relation étroite avec le texte, qui retient l'attention. Justine commence d'abord par exposer ses arguments en s'appuyant sur ce qui est dit dans le texte.

67' Justine : là ils disent, euh, une entrée ouverte à la lumière et après on parle, rt, rcp, re REPP
du feu comme étant la lumière.

68 E : hum, hum. A

69 Justine : et après on parle du feu comme étant la lumière irt,rcp,re, REPP
qui leur vient d'un feu...

70 E : oui, la lumière leur vient d'un feu. A, R

71 Justine : donc la lumière leur vient d'un feu, mais alors l'aile droite.... **REPP**

71' Justine elle peut très bien être ouverte à la lumière d'un feu au lieu de la lumière d'un soleil... **h, alt, pp, irt, re**

Du point de vue cognitif, la seconde partie de l'argumentation de Justine nous paraît très intéressante, dans la mesure où elle *accueille* parfaitement les réponses de l'enseignant pour mieux les *discuter*, parfois vivement. C'est ce qui fait à notre avis la grande qualité de son intervention qui intègre dans sa démonstration le raisonnement (et les objections) de son interlocuteur, procédure qu'elle aura à réutiliser pour débattre ou dissenter.

72 E : non la lumière, on dit aux prisonniers..., si on leur dit, si on dit et tu as raison, CF

72' E : si on dit la lumière leur vient d'un feu c'est qu'effectivement,
ce qu'ils perçoivent de lumière leur vient d'un feu. O, P S

73 Justine : c'est pas forcément dedans. **af, ct, alt, csc, REPP**

74 E : mais si le feu est dehors, il y aura pas de lumière. PS

75 Justine : pourquoi ? **q, csc, REPP**

76 E : mais je sais pas moi, si tu mets le feu dehors, ils vont pas... PS

77 Justine : ils auront forcément une lumière en contrebas. **af, cc, csc, REPP**

78 E : mais non, faites l'expérience. PS

79 Justine : Monsieur, si vous mettez le mur là c'est en contrebas. **h, af, csc, irt, p, REPP**

79' Justine Écoutez au lieu de dire non ! Y-a le feu là. **h, af, csc, irt, p, REPP**

80 E : hum. A

81 Justine : ça va forcément projeter une ombre, de la lumière comme ça.. **REPP**

81' Justine Et ça va forcément aller au fond de la caverne. **af, cc**

82 E : c'est la caverne, au fond si tu veux c'est... R, PS

Ensuite, la force de l'argumentation de Justine réside dans le fait qu'elle s'appuie sur des éléments pris dans le texte qu'elle interprète avec une certaine vraisemblance. Platon précise que la caverne est ouverte sur toute sa largeur à la lumière et ceci induit par exemple chez l'élève la conviction que la lumière d'un feu situé à l'extérieur puisse pénétrer plus facilement, ce qui pourrait éventuellement se confirmer la nuit, mais reste improbable la journée. Il est vrai que rien dans l'extrait proposé n'indique précisément la localisation du feu et cela rend pertinent l'énoncé des hypothèses formulées par Justine et surtout rend formateur et structurant l'exercice de son raisonnement qui progresse à la fois par le retour sur soi (**REPPP**) (« alors c'est ce que je dis, monsieur... ») et par le conflit sociocognitif qu'elle instaure et assume avec l'enseignant. (**REPP**)

- 83 Justine : alors c'est ce que je dis, Monsieur, **af, csc, cc**
- 83' Justine là on voit forcément le jour. **REPPP, REPP**
- 84 E : quand tu vas dans une caverne, tu ne vois plus de lumière. PS
- 85 Justine : pourquoi on dit ouverte à la lumière ? **q, ct, irt, csc, REPPP, REPP**
- 86 E : oui. A
- 87 Justine : c'est que la lumière elle rentre forcément dedans. **af, cc, REPPP, REPP**
- 88 E : non, non, elle est ouverte, c'est une sortie. PS
- 89 Justine : ben oui et bien ? **c, q, csc, REPPP, REPP**
- 90 E : ça ne veut pas dire que la lumière pénètre dans la grotte qui, par définition est obscure, elle, mais la lumière leur vient d'un feu. PS
- 100 Justine : oui. **c, REPPP, REPP**
- 101 E : le feu, il est nécessairement à l'intérieur. PS
- Quoi qu'il en soit l'enseignant est ici sensible aux arguments avancés par l'élève. Il les accueille (A), assure un certain contrôle de la frustration (CF) et lui propose des modèles de solution (PS), ce qui ne convainc pas l'intéressée, mais la laisse libre de penser par elle-même.
- 102 Justine : non, je suis pas d'accord. **ct, af, csc, REPPP, REPP**
- 103 E : tu as le droit de ne pas être d'accord, on est en philosophie. C'est ce qui est intéressant d'ailleurs. Après il faut discuter, débattre. A, V

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION 1'

Situation S1' en ZDP	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques à l'œuvre et indices repérés dans le verbatim	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activité (élèves) et modalités des activités réalisées	Sources verbatim corpus
Lecture d'un texte philosophique	Extrait LVII <i>La République</i>	Le dessin au tableau de l'allégorie	Orientation Valorisation Accueil Confirmation Pilotage Prescription Re-formulation Reprises Signalisation Contrôle de la frustration Proposition de solution Invitation renvoi à la dimension communautaire et discursive	Attention et Centration Lecture sélective Mises en relation Représentations Internalisation Externalisation Ecoute Interactions psychiques Conflits sociocognitifs Verbalisation IP, IN RRCC1 RRCC2 REPP RPCRD REPP- RPCRD	Réalisation d'un dessin précis et cohérent en lien avec le texte Lecture orale ou silencieuse Concertation, Négociation Délibération par deux et en groupe Débat Validation Contributions orales ou écrites à la construction et à la réalisation d'un dessin « collaboratif » Retranscriptions	La présence et la place de certains éléments du dessin en lien avec le sens du texte. Fréquence et pertinence des contributions Constats (cst) Questions Suggestions Propositions Reprises Contestations Hypothèses Affirmations Conclusions Conflits socio cognitifs Interrogations Mises en relation Retour explicite au texte Récapitulatifs Invitation à se centrer sur le texte ou sur le dessin Pilotage (p) Dessin Prises de notes	Cf. annexe2, Vidéo 1, 9'50" à 19'35" TST2S 09/ 2011

IX.4. Situation médiatisante n° 2 : co-évaluation orale de lecture de productions écrites

(18 septembre 2008 TES, cf. carnet de bord annexe1 doc2)

IX.4.1. Description : objectifs et déroulement

L'objectif d'apprentissage de cette deuxième séance est l'auto et la co-évaluation de la lecture de productions écrites par les élèves. Cette lecture constitue en cela l'instrument psychologique et symbolique sur lequel les élèves travaillent. Les productions écrites sont issues d'un travail de repérage et d'analyse des différentes scènes ou situations identifiées lors de l'étude de l'allégorie de la caverne durant la séance précédente, à savoir ce que nous avons appelé avec les élèves l'état d'ignorance, la manipulation, l'ascension douloureuse et la sortie libératrice. On demande aux 5 élèves composant cette classe de terminale économique et sociale pour ce travail d'auto et de co-évaluation de conserver les critères de précision et de cohérence utilisés pour le travail de lecture. Ce qui nous intéresse ici en lien étroit avec notre seconde hypothèse est *la prise de conscience* du sujet de ce que "vaut" sa production et l'énoncé par lui, corrélativement, d'une éventuelle stratégie de remédiation. Pour ce faire l'enseignant oriente le questionnement alternativement sur le processus de pensée du sujet lui-même (OPP) ou sur celui de l'un(e) de ses camarades, sur le reste de la classe spécifiquement (OC) ou indifféremment (O). L'idée est de mettre le groupe au service du sujet pour l'aider dans et par la *collaboration* à analyser sa production comme le suggère notre troisième hypothèse de recherche. L'enseignant utilise, à cet effet, *le questionnement d'explicitation* (Vermersch 1994) pour faire émerger les réponses, "tirer le fil" des explicitations données par le sujet et par ses camarades, notamment en usant de *la reformulation* (R) et de *la reprise* (RE) des termes employés. Il s'agit de laisser émerger le discours du sujet centré sur son propre processus de pensée (**REPPP**) ou le discours de ses camarades qui ont eux-mêmes pris le processus de pensée du sujet comme objet de réflexion à travers les contenus (**RRCC**) et (ou) la conduite du discours (**REPP**) « observés » ceci à partir d'une écoute active. Le protocole à respecter scrupuleusement est le suivant :

L'élève lit à haute voix et lentement sa production, le reste du groupe écoute attentivement, l'élève tente d'analyser sa production et d'en tirer des enseignements si besoin est avec l'aide de ses camarades et de l'enseignant

Exemple à l'issue d'une lecture par une élève de sa production écrite :

- 1 L'enseignant (E) : alors, Magalie, qu'en penses- tu ? OPP
- 2 Magalie : moue dubitative. **REPPP**
- 3 Les autres élèves : c'est bien, on comprend bien. **co evg, REPP, RPCRD**
- 4 E : mais encore ? OC
- 5 Une élève : Magalie choisit bien ses mots; c'est un langage correct. **coeve, REPP, RRCC**
- 6 E : correct, comment ? R, OPP
- 7 La même élève : eh bien les termes sont précis; ça roule ! **coeve, REPP, RRCC**
- 8 E : quand tu dis : « ça roule » que veux-tu dire ? RE, OPP
- 9 L'élève : eh bien, on comprend tout, il n'y a pas de lézard ! **coeve, RPCRD, REPP, RRCC**
- 10 E : d'accord! Et d'une phrase à l'autre, ça roule. OC
- 11 Une autre élève : peut-être que Magalie aurait pu utiliser plus
d'outils de liaisons. **h, pp, coev REPP**
- 12 E : combien en utilise-t-elle ? OC
- 13 Les élèves : ... ? **i, REPP, RRCC**
- 14 E : Magalie, peux-tu relire ta production ? OPP
- 15 Magalie s'exécute. PC
- 16 L'auditoire : il n'y a pas d'outils de liaisons. **coev, REPP, RRCC**
- 17 E : alors Magalie, quel bilan fais-tu ? OPP
- 18 Magalie : c'est sûr, il faudrait que je lise mieux mes phrases. **cc, ae, pro, REPPPP**
- 19 E : bon, alors note cela dans la marge et veille à corriger. PR
- 20 E : Ton bilan ? OPP
- 21 Magalie : eh bien plutôt pas mal sur le fond, la forme c'est à revoir. **ae, pro, REPPP**
- 22 E : Tu nous parles du fond et tu nous dis que c'est plutôt pas mal. RE
- 23 Magalie : la précision, mais tout n'est peut-être pas bon. **c, h, ae, REPPP**
- 24 E : qu'est-ce qui pourrait être amélioré éventuellement sur le fond ? OPP
- 25 Magalie : Ça manque d'exemples. **ae, af, pro, RRCC, R EPP**
- 26 E : Tu penses à quoi ? (puis regard tourné vers la classe) OPP, OC
- 27 Les élèves : ... ? **i**
- 28 E : Quels sont les exemples qu'on a évoqués pour expliquer comment la perception, O, RE
les habitudes, les croyances peuvent nous induire en erreur
ou nous illusionner ?

- 29 Tous, dans le désordre : ah oui, les illusions d'optique, pp, RRCC
la théorie du géocentrisme, les préjugés,
- 30 E : Très bien ! Ça serait bien que ces exemples figurent dans vos paragraphes, C, V, PR, O
en particulier dans les tiens Magalie pour illustrer l'idée de Platon selon PS
laquelle l'ignorance est constitutive de l'homme, et que l'éducation
consiste justement à rectifier ce que nos sens ou nos pré-jugements
élaborent en nous, vous voyez ? EV
- 31 M : oui, mais à l'écrit, c'est pas évident d'intégrer tout cela. c, ae, REPPP, REPP
- 32E : Certes, mais c'est justement ce à quoi nous allons nous attaquer
tout au long de l'année. CF

IX.4.2. Analyse

IX.4.2.1. La construction de la vigilance

À travers cette situation de co-évaluation les élèves, lors de cette séquence, expérimentent, (pour certains, manifestement, pour la première fois) un état de grande *vigilance*. Il s'agit en effet, d'être à l'écoute de ce qui est lu, ce qui n'a rien d'évident quand on sait que la majorité des élèves ont un style cognitif à dominante visuelle (La Garanderie, 2002). Il leur faut alors fournir un effort intense de concentration pour être ouverts et réceptifs à un discours qui a, certes, l'avantage d'être celui d'un(e) camarade (en ce sens, l'affiliation peut favoriser cette écoute) mais qui est aussi et surtout celui d'un autre qui n'est pas soi (pour l'auditoire) sans être le professeur. Difficulté supplémentaire et objectif annoncé : ce travail vise un traitement de la parole verbale et écrite à mettre en relation avec le filtre des critères d'évaluation proposés, à savoir la précision et la cohérence. Ce traitement suppose que l'auditoire ou l'élève concerné, non seulement évalue cette production "dans sa tête" en langage intérieur mais, activité langagière autre, la reformule, l'explique oralement. On aperçoit d'entrée avec Magalie que ce retour sur soi n'a rien d'évident :

1 L'enseignant (E) : alors, Magalie, qu'en penses- tu ? OPP

2 Magalie : moue dubitative. REPPP

Cette *co ou auto-évaluation* a néanmoins le mérite, nous semble-t-il, de centrer l'élève sur l'activité réflexive qui nous paraît incontournable à l'apprentissage du philosophe, activité que nous pensons déterminante pour instaurer une véritable *prise de conscience* et développer l'*attention volontaire*. Ce travail d'analyse engage en effet l'élève, sur le vif et sans médiation autre que l'écoute active, dans des opérations mentales complexes (identifier, sélectionner, synthétiser) et mobilise pour ce faire les fonctions psychiques de l'attention et de la mémoire

logique au service d'une activité langagière multiple et polyforme.

IX.4.2.2. Le ferment de l'activité collaborative pour construire la vigilance

La situation proposée offre, selon nous, différentes formes de collaboration qui enrichissent les interactions langagières et permettent aux sujets de quitter leur zone de développement présent (ce qu'ils savent faire seuls) pour investir un espace d'apprentissage nouveau en accédant avec l'aide des pairs et de l'enseignant à un niveau supérieur de *conscientisation*. C'est le cas de Magalie qui sort de son expectative initiale pour mieux qualifier avec l'aide de ses camarades son discours comme précis (de 3 à 9) en manque de liaison (de 10 à 16), et d'illustrations (24, 25) :

3 Les autres élèves : c'est bien, on comprend bien.	RPCRD, REPP
4 E : mais encore ?	OC
5 Une élève : Magalie choisit bien ses mots; c'est un langage correct.	REPP, RRCC
6 E : correct, comment ?	R, OPP
7 La même élève : eh bien les termes sont précis; ça roule !	REPP, RRCC
8 E : quand tu dis : « ça roule », que veux-tu dire ?	RE, Oe
9 L'élève : eh bien, on comprend tout, il n'y a pas de lézard !	RPCRD, REPP, RRCC
10 E : d'accord! Et d'une phrase à l'autre ça roule.	OPP
11 Une autre élève : peut-être que Magalie aurait pu utiliser plus d'outils de liaisons.	REPP
12 E : combien en utilise-t-elle ?	PP
13 Les élèves ... ?	REPP, RRCC
14 E : Magalie, peux-tu relire ta production ?	OPP
15 Magalie s'exécute.	PC
16 L'auditoire : il n'y a pas d'outils de liaisons.	REPP
24 E : qu'est-ce qui pourrait être amélioré éventuellement sur le fond ?	OPP
25 Magalie : ça manque d'exemples.	RRCC, REPP

Cette activité collaborative d'évaluation permet au sujet en rebondissant sur le constat du groupe (« c'est sûr ») d'envisager une stratégie précise de remédiation :

18 Magalie : c'est sûr, il faudrait que je lis mieux mes phrases.	REPPPP
---	---------------

Selon nous, elle permet d'élever le niveau de vigilance et de conscientisation (« C'est sûr.. », « Oui mais... », qui est nécessaire à l'apprentissage du philosopher et par suite d'être conscient du niveau de difficulté et de complexité du travail à réaliser :

31 M : oui, mais à l'écrit, c'est pas évident d'intégrer tout cela.	REPPP, REPP
---	--------------------

Elle autorise le sujet à *construire un bilan* de sa propre activité et *la mise en projet* de ce en quoi cette activité doit être transformée pour obtenir un progrès. Le langage social qui passe ici essentiellement par le dialogue devient alors pour le sujet comme le soulignait Janet avant Vygotski *langage pour soi* puis *langage intérieur* et source du *développement*. Précisons que si cette *activité collaborative* désigne et intègre la participation de tous, c'est l'enseignant qui l'orchestre et la met en place sous la forme d'une situation médiatisante où l'instrument psychologique réside dans la production écrite et lue de chaque élève pour lui-même et dans sa version simplement lue pour ses camarades. Le fait d'inviter les élèves à évaluer non seulement leur production mais celle d'un tiers contribue à enraciner les apprentissages dans les fondements théoriques qui privilégient non seulement la notion de communauté mais aussi celle de *solidarité*. Il nous paraît important dans la dynamique de l'apprentissage-enseignement du philosophe que l'on souhaite instaurer de ne pas dissocier la première dimension de la seconde.

IX.4.2.3. Un outil pour favoriser la verbalisation réflexive : le questionnement d'explicitation

Nous l'avons préalablement souligné ce que nous avons appelé "*questionnement d'explicitation*" dérivé et variante de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1994) et qui s'adresse plutôt à un ou des élèves au sein d'une classe qu'à un individu en tête à tête nous semble un outil tout à fait intéressant pour développer le processus de pensée des sujets et favoriser le retour réflexif. L'auto et la co-évaluation induisent certes déjà ce retour mais n'autorisent pas toujours à le préciser et à le développer, ce qu'offre le questionnement qui restant constamment centré sur le propos de l'élève invite celui-ci, sans le contraindre, à dérouler le fil de sa pensée. Pas d'induction ni de suggestion dans cette démarche, encore moins de conseils ou de questions qui porteraient sur les finalités (Pourquoi?), les suppositions ou les conditions (est-ce que...? Si...) qui « bloquent » en général les élèves ou les renvoient à un processus de justification. Pour autant, l'accompagnement général s'accommode de la *prescription* quand une consigne pour ancrer les apprentissages paraît appropriée à l'instant où la prise de conscience est patente :

18 M : c'est sûr, il faudrait que je lise mieux mes phrases.

19 E : bon, alors note cela dans la marge et veille à corriger.

La remarque vaut pour une *induction* tolérée quand elle permet de réactiver le souvenir des références et des connaissances :

28 E : quels sont les exemples qu'on a évoqués pour expliquer comment la perception, les habitudes, les croyances peuvent nous induire en erreur ou nous illusionner ?

29 Tous dans le désordre : ah oui, les illusions d'optique, la théorie du géocentrisme, les préjugés...

De même le rappel d'un apport théorique pour mieux ancrer, mieux fixer les références et les connaissances peut s'avérer pertinent quand les élèves sont en grande difficulté :

30 E : très bien! Ça serait bien que ces exemples figurent dans vos paragraphes, en particulier dans les tiens M, pour illustrer l'idée de Platon selon laquelle l'ignorance est constitutive de l'homme et que l'éducation consiste justement à rectifier ce que nos sens ou nos pré jugements élaborent en nous, vous voyez ?

Ce n'est pourtant pas ici et précisément la mémorisation des connaissances qui est en cause (les illusions d'optique, le géocentrisme, les préjugés sont, après coup, cités) mais plutôt le processus d'intégration de ces connaissances, de ces références et des exemples à l'intérieur d'un discours écrit. Les enseignants s'étonnent et s'alarment même souvent de cette incapacité d'intégration en particulier en début d'année scolaire. Ce que dit alors Vygotski (Brossard, 2004, p. 99) de l'enfant semble valoir pour l'adolescent de classe terminale :

« Implanter quelque chose dans l'enfant... est impossible... il est seulement possible de lui faire subir un entraînement afin qu'il réalise des activités extérieures...Pour construire une zone de développement prochain, c'est à dire pour engendrer une série de développement interne, il nous faut mettre en place des processus d'enseignement- apprentissage scolaires élaborés avec soin. ».

Le questionnement d'explicitation participe selon nous de cette élaboration de situations propices au *déroulement* de la pensée de l'élève. Les questions visant l'explicitation incitent à ce déroulement (« Qu'en penses-tu ? », « Que veux-tu dire? », « Combien en utilise-t-elle ? », « Peux-tu relire ta production? », « Quel bilan fais-tu ? », « Qu'est-ce qui pourrait être amélioré sur le fond ? »). La reformulation ou la reprise des termes employés par l'élève, « Correct, comment ? », « Quand tu dis : ça roule, que veux-tu dire? », « D'accord! Et d'une phrase à l'autre ça roule ? », « Tu nous parles du fond et tu nous dis que c'est plutôt pas mal », ainsi que les questions ayant pour fonction de prolonger, de sonder plus avant ses réponses : « Mais encore? », « Tu penses à quoi ? », conduisent l'élève à développer sa réflexion :

L'enseignant (E) : Alors, M, qu'en penses- tu ?

OPP

2 M : moue dubitative.

REPPP

3 Les autres élèves : c'est bien, on comprend bien.

RPCRD, REPP

4 E : mais encore ? OC

5 Une élève : M. choisit bien ses mots; c'est un langage correct.

REPP, RRCC

6 E : correct, comment ? R, OPP

7 La même élève : et bien les termes sont précis; ça roule !

REPP, RRCC

8 E : quand tu dis : « ça roule » que veux-tu dire ?

E, Oe

9 L'élève : eh bien, on comprend tout, il n'y a pas de lézard ! **RPCRD, REPP, RRCC**

10 E : d'accord ! Et d'une phrase à l'autre ça roule. **OPP**

11 Une autre élève : peut-être que M. aurait pu utiliser plus d'outils de liaisons. **REPP**

Dans un univers (l'école) où traditionnellement les questions sont le fait du maître et renvoient aux réponses qu'il donne (Maulini, 2005) le questionnement d'explicitation nous invite à poser les questions que le processus de pensée de l'élève détermine et qu'il s'agit de faire révéler au sujet en vue d'apprendre à philosopher.

IX.4.2.4. Analyse collaborative, négociation et contractualisation

Si le questionnement d'explicitation reste centré ici sur l'émergence et l'entretien du processus de pensée, il vise aussi essentiellement la prise de conscience et conjointement la prise de décision volontaire de "prendre sur soi" dans le sens d'exercer sur soi le pouvoir de se transformer et de progresser. (cf. pour illustration spécifique l'analyse de la situation n° 2') Ce double objectif s'inscrit dans le contexte d'une *analyse collaborative* où le fruit des remarques des uns et des autres est régulé par l'enseignant et renvoyé à l'auteur des productions écrites. D'une certaine manière et en ce début d'année scolaire, la situation décrite ici met à l'épreuve nos quatre hypothèses de recherche puisqu'elle sollicite et mobilise la capacité de maîtrise des processus psychiques, engage l'élève à prendre conscience et à se déterminer volontairement à partir d'échanges collaboratifs. Par ailleurs, le souci d'intégration de connaissances et de références, bien que non prioritaire n'est pas absent. Il peut même comme dans l'extrait proposé constituer une caisse de résonance et servir le raisonnement. On ne peut dissocier ainsi la démarche questionnante réalisée par l'enseignant de l'objectif d'appropriation des contenus par les élèves. Les thèmes de la philosophie, de la vérité, de la perception, de la raison, du réel sont ainsi implicitement ou explicitement présents dans ce passage notamment à la fin (cf.28, 29, 30). Parallèlement et d'une manière générale les processus d'auto et de co-évaluation sont favorisés sur la base d'une *négociation* et sur celle d'une *contractualisation* visant la prise de conscience et le projet d'une stratégie de remédiation :

20 E : ton bilan ? **OPP**

21 M : eh bien plutôt pas mal sur le fond, la forme c'est à revoir. **REPPP**

22 E : tu nous parles du fond et tu nous dis que c'est plutôt pas mal. **RE**

23 M : la précision, mais tout n'est peut-être bon. **REPPP**

24 E : qu'est- ce qui pourrait être amélioré éventuellement sur le fond ? **Oe**

25 M : ça manque d'exemples. **RRCC, REPP**

26 E : tu penses à quoi ? (puis regard tourné vers la classe) **OPP, OC**

27 Les élèves : ... ?

28 E : quels sont les exemples qu'on a évoqués pour expliquer comment la perception, O
les habitudes, les croyances peuvent nous induire en erreur
ou nous illusionner ?

29 Tous dans le désordre : ah oui, les illusions d'optique, la théorie du géocentrisme, RRCC

29' Tous dans le désordre : les préjugés. RRCC

30 E : Très bien! Ça serait bien que ces exemples figurent dans vos paragraphes, C, V, PR, O
Ici comme dans la situation précédente qui toutes deux sont des situations ayant
eu lieu en début d'année scolaire, les apprentissages réalisés ne conduisent pas
nécessairement à des progrès conséquents et les élèves sont apparemment conscients
de cette distorsion :

31 M : oui, mais à l'écrit, c'est pas évident d'intégrer tout cela. REPPP

Si l'on se fie à Vygotski, ces apprentissages sont néanmoins censés solliciter la zone de
développement prochain des élèves dans leur singularité. On ne s'étonnera pas de ce fait que les
productions analysées diffèrent sensiblement les unes des autres dans leur forme et sur le fond et
donnent naissance à des évaluations, à des traitements et à des interprétations différentes.

IX.4.2.5. Des évaluations diagnostiques, des négociations et des contractualisations variées et singulières

- chez Charlotte, l'élève et le groupe, sous la forme d'un avis commenté et argumenté, avec la mise
à contribution de la compétence lexicale et sémantique de l'enseignant identifient un discours
lapidaire, suggestif, assez pauvre. Le contrat négocié avec l'élève porte sur les efforts à faire pour
explicitier ce discours (les élèves disent, au départ, « développer »).

- chez Valentin, un discours descriptif qui en reste à ce "qui est dit" souvent à partir de redites ou de
paraphrases aura à évoluer sous la forme d'une traduction « avec d'autres mots » et représenter une
analyse que l'élève semble identifier comme telle et comme ce qu'il aurait dû faire (il opine à
l'écoute des remarques qui lui sont faites). Les termes extraits du texte et qu'il reprend comme
« enchaînés », « ombres », « lumière », « route élevée » etc. pourront à cet égard, non seulement
être repris mais devront aussi et surtout être traduits et signifiés. Cette nouvelle donne et ces
remédiations envisagées constituent l'objet du *contrat didactique*.

- chez Carole qui possède « une belle qualité d'écriture » (selon ses camarades), sur le fond comme
sur la forme, avec cependant parfois quelques « redondances » et « confusions », c'est apparemment
la concision qu'il faut travailler, terme préalablement défini par les élèves comme « exprimer

précisément ce qu'on veut dire sans en rajouter ». L'élève elle-même s'engage à supprimer ce qui est redondant dans la réécriture de sa production.

-chez Dounia, au style « télégraphique », sans liens, et aux contenus essentiellement descriptifs, on demandera (tous les élèves tombent d'accord sur le diagnostic et sur les stratégies de remédiation à préconiser) que sa production soit remaniée dans le sens d'une plus grande cohérence et dans celui d'une véritable analyse.

La *singularité* de chaque discours est ici reconnu par le groupe dans ce qu'il exprime de convergences et de divergences par rapport aux critères préalablement définis de précision et de cohérence. L'apprentissage de l'explicitation est urgent pour Charlotte, Valentin et Dounia dont le discours avec quelques variantes reste essentiellement descriptif et paraphrasé. Magalie et Carole quittent ce premier niveau de discours et sont capables malgré quelques travers (le manque de liaisons et d'illustrations pour Magalie et la redondance pour Carole) d'explicitier. Le diagnostic collectivement posé et apparemment clairement intériorisé par chaque élève débouche sur l'énoncé d'une stratégie de remédiation contractualisée avec chacun(e). Pour autant ne confondons pas l'énoncé de ces bonnes intentions et la conversion automatique des apprentissages dans le sens des progrès souhaités. La prise de conscience si elle est ici nécessaire n'est en effet seule pas toujours suffisante pour transformer les pratiques d'écriture. C'est qu'un trajet à effectuer existe entre ce que Vygotski appelle la zone de développement présente et la zone de développement proche.

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S2

Situation S2 en ZDP	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques à l'œuvre et indices repérés dans le verbatim	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activité (élèves) et modalités des activités réalisées	Sources verbatim corpus
Coévaluation de lecture de production écrite	Extrait LVII La République	La lecture et relecture d'une production écrite	Orientation classe Prescription Orientation processus de pensée Re-formulation Reprise Vérification évaluation Proposition de solution Confirmation Contrôle de la frustration valorisation	Attention et Centration Ecoute Lecture réflexive Internalisation Externalisation Interactions psychiques Mises en relation Verbalisations PC REPPP REPP RCCC RPCR	Co-évaluation d'une production écrite Lecture à haute voix Ecoute Verbalisations Echanges Ecriture	Présence d'éléments fournis par les élèves (auteur et camarades) dans la nouvelle production Propositions,, Hypothèses Coévaluation générale (coevg) Coévaluation (coev) Coévaluation explicite (coeve) Auto-évaluation (aev) Interrogations Mise en projet (mp) Affirmations Confirmations Conclusions Prise de notes Remédiations écrites (rmde)	Carnet de bord annexe 1, doc 2

IX.5. Situation médiatisante n° 2' : co-évaluation orale de lecture de productions écrites

(TST2S 25/09/2008, cf. carnet de bord, annexe 1 doc3)

IX.5.1. Description, déroulement : le groupe classe comme objet d'accompagnement et moteur des apprentissages

IX.5.1.1. Spécificité et particularités du groupe classe considéré et incidences didactiques

Pourquoi proposer une seconde situation d'auto et de co-évaluation de productions écrites ? Tout d'abord, il nous semble que la situation précédente, s'adressant à une classe de filière générale et à un nombre restreint d'élèves offrait des possibilités d'un accompagnement plus individualisé dans le sens où plus de temps pouvait être consacré aux sujets eux-mêmes qui étaient alors tous concernés par l'accompagnement, l'auto et la co-évaluation. Or une classe de 25 élèves filles de terminales ST2S transforme le contexte de la situation et le mode d'accompagnement. Si le support écrit, un extrait du Livre VII de *la République* de Platon, la tâche à effectuer (l'auto et la co-évaluation des productions écrites) et les critères (précision et cohérence) demeurent, le contexte change le mode d'accompagnement en le centrant sur la régulation de la classe en tant qu'entité didactique extrêmement hétérogène dont il faut néanmoins apercevoir les indices pluriels de compréhension pour poursuivre le cours. Cette compréhension pose sérieusement problème à certaines élèves qui par négligence et « *mauvaise volonté* » (dixit) ou parce que l'exercice était « *trop difficile* » avouent ne rien avoir écrit. Il est vrai (même si les raisons invoquées ne sont pas des excuses) qu'écrire pour ces élèves de TST2S quand ça n'est pas à la suite d'une dictée ou le résultat d'un recopiage reste quelque chose d'ardu, dont les données seront analysées lors de l'exercice de la dissertation. C'est donc cette exigence d'affronter et de traiter les différences multiples et contrastées des réponses des élèves dans un plus grand groupe qui nous amène à présenter le même type de situation, colorée autrement et spécifiquement, puisque les caractéristiques et les profils des élèves varient. Une variante qui a son importance ici est de choisir ainsi directement tout le groupe classe comme premier évaluateur (dans l'ordre) de la production énoncée ceci pour maintenir l'intérêt collectif de la situation. Le protocole devient donc : l'élève lit sa production, la classe à partir des échanges verbaux et sous la régulation de l'enseignant évalue puis la lectrice reprend sa production en régulant elle-même ses rectifications à partir d'une négociation avec le groupe et l'enseignant.

IX.5.1.2. Progressivité et écoute collective, processus collaboratifs de co-évaluation et de remédiation

IX.5.1.2.1 Le choix d'une production initiale

Dans la perspective d'une progression dans l'identification des remédiations à opérer, dans le but de mettre à contribution un échantillon représentatif des productions réalisées par l'ensemble des élèves et dans celui de faire participer des élèves renvoyant à ces différents types de productions, l'écoute-évaluation débute en centrant la classe sur une production que l'enseignant suppose minimaliste dans le registre de l'écriture. La première élève interrogée, Yasmine propose en effet deux formules (**PC**) quelque peu générales, sans liens. La classe, par l'intermédiaire de quelques élèves, observe alors verbalement et immédiatement cette absence de cohérence sur le fond comme sur la forme : « *C'est confus et il n'y a pas de connecteurs logiques* » (**RRCC, REPP**). Les interactions langagières qui s'en suivent, régulées par l'enseignant (**RPCCRD**) donnent lieu à une réécriture par Yasmine de sa production qui transforme son texte pour rendre compte précisément de ce qui est dit et lier ses phrases. (**REPPP**). Ce travail se réalise au fur et à mesure des propositions précises de remédiation en phase avec la relecture du texte par l'élève. (**RPCCRD, REPP, REPPP**) L'objet d'apprentissage réside alors autant dans l'écoute-évaluation (**REPP**) de tous que dans la réécriture négociée (**RPCCRD**) du texte original dont la lecture répétée sert de trame- instrument pour tous.

IX.5.1.2.2. L'intégration progressive de la démarche

La production suivante lue par Maud (**PC**) est jugée « *plutôt bonne* » unanimement. (**RRCC, REPP**) La question « *c'est-à-dire?* » de l'enseignant amène à faire préciser que « *les termes sont bien choisis ce qui fait qu'on comprend bien* » (**RRCC**). Par contre une élève fait remarquer que « le texte n'est pas présent » (**RRCC**) ce qui peut être dommageable quand on s'interroge (**REPP**) sur ce dont parle précisément la lectrice. Les élèves parvenus à ce point s'habituent peu à peu au protocole qui s'ordonne progressivement : lecture par l'élève (**PC**) de sa production, questionnement de l'enseignant (**O**), évaluation par le reste de la classe (**RRCC, REPP**) suivie d'interactions langagières ayant pour visée la négociation (**RPCCRD**) de la réécriture (**REPPP**) en direct par le sujet de sa production initiale dans le sens d'une intégration des mots clefs du texte (« ombres », « enchaînés », « route élevée », « lumière », « éblouissement », « réalité » etc.) eux-mêmes symbolisant les situations intellectuelles par lesquelles nous passons avant de philosopher (ignorance, manipulation, ascension douloureuse, sortie libératrice).

IX.5.1.2.3. Vers un travail collaboratif

La troisième production lue par Laurie (PC), paraphrasée et sans analyse, est reconnue comme telle (REPP) sans difficulté par la classe (les réponses fusent dans ce sens). D'où la question de l'enseignant : « Que manque-t-il? » (O), et les réponses-conseils des élèves auprès de leur camarade : « traduire le texte plutôt que de le répéter », « mettre du lien entre les phrases », « faire une analyse » (REPP). L'explicitation renouvelée par certains élèves et si besoin est par l'enseignant de ces réponses-conseils (RPCCRD) trouve une Laurie à l'écoute et réactive : « Ah oui je n'aurais pas dû reprendre que les mots du texte mais le dire avec d'autres mots » (REPPP). Lorsque ces remarques sont manifestement prises en compte (l'élève reprend oralement les termes proposés, tente de les traduire, questionne l'enseignant sur la validation de sa propre compréhension) : « C'est ça ? » (REPPP, RPCCRD), elle s'engage alors dans un travail de réécriture (REPPP), recherche auprès de sa voisine solidaire la réévaluation de ce travail de remédiation, bref reconstruit interactivement son discours (REPPP, RPCCRD).

IX.5.1.3. Analyse

IX.5.1.3.1. Le groupe comme vecteur de réorganisation psychique

Tant pour le groupe classe que pour la lectrice engagés dans des opérations de décodage sémantique, lexical et syntaxique par le biais respectivement de l'écoute ou de la lecture, ces exercices supposent prise de conscience et attention volontaire, capacités psychiques qui sont censées être mobilisées et perdurer lors des phases de concertation, de négociation et de remédiation effective. L'intérêt de la mise en place d'une telle situation semble résider dans la force et la richesse de ce que le groupe, régulé par l'enseignant peut réaliser au service du lecteur et conjointement au service de tous les autres participants si leur engagement est avéré. On passe en effet de ce que l'écrivaine-lectrice est actuellement capable de produire seule, à ce qu'elle peut réaliser avec l'aide du groupe régulé par l'enseignant, en terme vygotkien, de son développement présent à la sollicitation de sa zone de développement proche. Mais l'on peut aussi supposer que la classe entière à des degrés divers profite de la dynamique collaborative de la situation en s'exerçant à l'écoute-évaluation et à sa traduction en verbalisations-conseils pour modifier le texte initial. Ce qui est possible présentement pour certaines entre en connexion, en communication et en réorganisation pour toutes de ce qui peut ou pourrait se réaliser prochainement. Au final ce sont bien les capacités psychiques de toutes qui sont sollicitées, mobilisées, entretenues et développées au service ici d'opérations de pensées proprement intellectuelles qui ouvrent à la conceptualisation comme à la généralisation. La classe ici, comme vecteur des apprentissages en cours et des développements présents et ultérieurs, constitue donc une *ressource précieuse de réorganisation*

psychique. Elle devient le lieu où comme le souligne Michel Brossard (2004, p. 104) « la reconstruction pour soi de l'organisation des actions effectuées avec autrui... » s'élabore en permanence. Cette réorganisation psychique, à ce titre « ... n'est pas la reproduction à l'identique sous une forme interne de ce qui était externe. L'activité en même temps qu'elle s'intériorise, se réorganise. » En cela le groupe comme vecteur de la co-évaluation orale de productions écrites intégrant le travail de remédiation n'est pas pour le sujet la somme ni même la synthèse des interactions intériorisées, mais le ferment d'une transformation psychique qu'il choisit et décide de réorganiser en s'appuyant sur l'aide d'autrui. Par là même, cette situation rejoint dans les objectifs qu'on lui attribue et dans ce qui semble advenir avec les élèves ce que nous supposons dans notre troisième hypothèse de recherche.

IX.5.1.3.2. Le groupe comme vecteur de conscientisation

On peut alors émettre l'hypothèse avec Vygotski que les interactions langagières dans la classe virent au langage pour soi puis au langage intérieur. Il s'agit pour chaque élève (par l'auto-et la co-évaluation) de tenter de suivre le processus de pensée à l'œuvre, d'y déceler ce qui le rapproche ou l'éloigne d'un discours défini préalablement comme précis et cohérent. Il est possible, à ce titre, de parler de situation visant à transformer et à développer les fonctions psychiques élémentaires en fonctions supérieures propices à l'apprentissage du philosophe. Le saut qualitatif réside ici dans le passage d'activités psychiques non conscientes d'elles-mêmes (quand les élèves recopient, bavardent ou prennent "machinalement" le cours, par exemple), à des activités hautement conscientes et volontaires interrogeant sans cesse, essentiellement et de manière conceptuelle, le processus de pensée (le sien ou celui de la camarade) comme objet de réflexion. L'élève n'en reste plus à nommer, traduire, se représenter ou même à signifier les choses, il *s'empare de l'idée* rendant compte de ces choses pour *l'abstraire et la généraliser*. En cela « l'abstraction et la généralisation de l'idée diffèrent fondamentalement de l'abstraction et de la généralisation des choses. » (Vygotski, 1934/1985, p. 302). En invitant ces élèves à auto et à co-évaluer la lecture de productions écrites et ensemble à les améliorer l'enseignant vise ce que l'auteur appelle le développement de « la construction volontaire du tissu sémantique » (opus cit. , p. 263). On peut en effet penser qu'en produisant cet effort d'évaluation-remédiation, aux niveaux phonologiques, lexicaux, syntaxiques, grammaticaux, sémantiques, ces élèves de terminales accèdent à une pensée plus élaborée, plus abstraite, conduite volontairement et consciemment et donc propice à l'apprentissage du philosophe ce qui corroborerait notre seconde hypothèse de recherche.

IX.5.2. Installation de routines et prégnance des habitudes scolaires

IX.5.2.1. Progressivité et persistance de la représentation de la pédagogie du modèle

Ludivine lit (PC) ensuite sa production qui sans être excellente exprime une véritable analyse du texte et des situations qui y figurent. La classe est alors invitée après avoir qualifié le discours de la lectrice de « bon » (RRCC) d'améliorer ce qui peut l'être encore. Certains termes et connecteurs logiques plus appropriés sont proposés, discutés, négociés (REPP, RPCCRD) avec l'élève, font l'objet d'une régulation par l'enseignant (O) et conduisent à une modification (REPP, REPPP) en lien direct avec la lecture de l'écrit initial. Les élèves, si l'on se fie à leur participation active, apprécient cette réécriture collective (RPCCRD) qui pourtant ne porte pas sur leur production personnelle. Il semble que peu à peu le protocole et les "règles du jeu" fassent l'objet d'une intégration et que l'exercice de co-évaluation fasse sens en lui-même. Dans le même temps elles réitèrent la demande de l'implication personnelle du professeur pour qu'il « montre ce qu'il faut faire » (RRCC).

IX.5.2.2. Démarche formative et infléchissement des habitudes

Face à cette prégnance de la représentation d'une pédagogie du modèle chez les élèves, il s'agit d'expliquer qu'il est préférable, dans l'optique de l'examen, de prendre l'habitude de cette auto, voire de cette co-évaluation pour progresser dans la conduite autonome du discours ce qui n'exclut pas évidemment le concours de l'enseignant si besoin est. Cette explication ici et maintenant ne suffit pas à changer immédiatement ce qu'on pourrait appeler avec Bourdieu des « *habitus* » scolaires, familiaux et culturels fortement ancrés chez les sujets. C'est plutôt par un retour incessant aux pratiques réflexives formatives et formatrices qu'il semble possible d'infléchir, voire de transformer dans la classe ces représentations puis ces pratiques de l'apprentissage-enseignement du philosophe. *La continuité et la constance de la démarche qui renvoie ici l'élève à lui-même à travers l'habitude de l'accueil et de l'évaluation de son discours par ses pairs et sa régulation par le professeur* peut enclencher ce changement de repères par-delà l'instabilité cognitive et émotionnelle qu'elle engendre effectivement. Elle favorise, nous semble-t-il, *l'investissement psychique, son orientation et sa maîtrise*, même s'il faut bien reconnaître à ce stade la diversité des attitudes et des postures (écoute plus ou moins active révélée par des indicateurs de distraction ou de concentration manifestes : plus ou moins grande pertinence des réponses, attitudes préalables plus ou moins appropriées à l'accueil, à l'intériorisation, au traitement de l'information).

IX.5.3. La "bonne élève" peut-elle piloter la classe ?

IX.5.3.1. Leadership individuel et progressivité

C'est donc dans l'entretien et la relance de cette démarche formative (O) qui vise à favoriser l'exercice de la pensée réflexive chez les sujets que la cinquième production est "examinée". Cette cinquième production sur laquelle les élèves ont à travailler est celle d'Aurélie. Remarquée comme assidue, vigilante et active depuis le début d'année, Aurélie propose un développement conséquent et bien construit (PC) se rapprochant d'assez près de ce qui est demandé. En décrivant et en analysant avec précision et cohérence ce que pourraient signifier les situations présentes dans l'allégorie de la caverne et les détails concrets qui s'y rattachent elle semble faciliter l'accès de la classe à un niveau supérieur de compréhension en ouvrant avec clarté le chemin entre l'image et le concept. Les indicateurs audibles du repérage de ce cheminement sont exprimés par les élèves qui relèvent (en reformulant) ainsi avec la lectrice la symbolique de l'« ignorance » et des obstacles (« perception, habitudes, croyances, préjugés ») qui lui sont liés (RRCC) quand Platon parle des hommes enchaînés qui sont reconnus (RRCC) par la classe comme « nous tous ». Suit dans le récit lu par Aurélie la description de « l'ascension intellectuelle douloureuse » (REPP) à effectuer quand on se réfère à « la route élevée » et qu'on part à « la recherche de la vérité », celle de la « sortie libératrice » (REPP) qui nous fait échapper au monde des ombres et « libère notre esprit » des erreurs et des illusions grâce à la lumière de la connaissance, enfin celle de « la manipulation » (REPP) figurée par les marionnettistes qui pourraient représenter les médias, les hommes politiques, les éducateurs. Le reste de la classe a écouté (REPP) puis par l'intermédiaire de certaines élèves a repéré, relevé puis reformulé (REPP) les termes décrivant les différentes "scènes" de l'allégorie et ses significations pour l'apprentissage du philosophe. Incontestablement Aurélie clarifie et facilite la compréhension pour certaines de ces camarades (notamment celles qui repèrent, relèvent et reformulent) le passage de l'image concrète au concept. Par ailleurs on peut raisonnablement penser que la pensée d'une camarade, (perçue de par sa personnalité et de par son comportement comme un leader) qui s'énonce clairement peut heureusement influencer l'écoute sinon la compréhension du message. La clarté, la qualité de ce dernier, associées à la référence que constitue son émetteur au sein de la classe peuvent ainsi éventuellement être un facteur de progression pour certaines.

IX.5.3.2. Démarche formative et habitudes prescriptives

Pour autant et à ce stade, repérage et relevé ne signifient pas nécessairement intégration si l'on se fie à une majorité d'élèves qui demande que soit reprise et explicitée (par l'enseignant) chaque situation entrevue en guise de synthèse à prendre en notes. S'il faut ici souligner le décalage évident entre apprentissage et appropriation il faut aussi considérer comme très encourageante au niveau de

l'investissement cette demande explicite d'apport théorique (dm) (RRCC) de la part des élèves. L'exercice de formalisation à l'écrit de ces apports apparaît pourtant extrêmement délicat pour un nombre important d'élèves qui ne savent pas prendre de notes si ce n'est, nous l'avons préalablement souligné, en recopiant ce qui est dit. D'où le choix (une séquence spécifiquement consacrée aux procédures de prise de notes sera faite ultérieurement) par l'enseignant à ce moment d'un temps d'écriture-bilan (pn) face aux difficultés rencontrées. Ralentissement du rythme de la parole, élévation du volume de la voix, articulation phonique plus prononcée, proximité spatiale avec les élèves les plus en difficulté, sont alors les éléments majeurs (O) qui conduisent l'invitation à la prise de note et à sa régulation. Le constat de la cohabitation de mises en situation réflexive avec la prégnance et la persistance chez les élèves d'outils-habitudes relevant de la seule prescription est effectivement l'une des réalités complexes à laquelle l'enseignant est ici confronté et qu'il lui faut surmonter. Viser à infléchir puis à modifier ces outils-postures-habitudes des élèves en vue de les transformer, grâce à une contextualisation du cours dans le sens d'une démarche formative et formatrice, devient une constante dialectique du contrat didactique.

IX.5.3.3. Partir de ce que sont et de ce que font les élèves

IX.5.3.3.1. L'analogie élève-prisonnier comme support d'identification

Cette activité d'écriture qualifiée de « très difficile » par certaines élèves, tant pour écrire un texte que pour prendre en notes, est mis alors en parallèle par l'enseignant avec l'effort à produire et avec la douleur éprouvée par le prisonnier. Il s'agit pour chacun et chacune de prendre sur soi, de rompre avec certaines habitudes pour s'élever et réellement se mettre à réfléchir. C'est, présenté ainsi, un effort incontournable et une activité à produire par l'élève lui-même sur lui-même. Nul ne peut le faire à sa place. Le message de cette analogie est clair. Malgré sa propension habituelle à déléguer cette tâche au professeur en restant tributaire, comme le prisonnier, de ce qu'on veut bien lui faire apercevoir, le sujet apprenant se doit de s'efforcer par lui-même de sortir de la caverne, donc de prendre en main sa propre réflexion à l'oral comme à l'écrit. C'est en tout cas ce qui est à ce stade précisé aux élèves (O). Sans être déterminant ce rapprochement fait par l'enseignant, sous la forme d'un questionnement : « Qui peut être en particulier ce prisonnier qui a du mal à réfléchir et trouve incroyablement difficile de rompre avec ses habitudes ? » (O) favorise manifestement chez la plupart compréhension et identification : « c'est nous ! » (RRCC) et on l'espère une intériorisation qui pourraient s'avérer ensuite salutaire dans le sens d'une prise de conscience du travail à opérer. L'image forte de l'élève-prisonnier qui fait l'effort de rompre avec ses anciennes habitudes pour réfléchir réellement en prenant ses distances (REPP) servira à ce titre de référence pour conduire tout au long de l'année l'apprentissage du philosophe. A cet égard ce dernier

pourrait, en effet, être mieux compris comme un exercice difficile et permanent de l'esprit qui conduit à s'élever et contribue, chose non négligeable, (considérée comme prioritaire par les élèves), à l'obtention du baccalauréat. Que vaut cette invitation faite aux élèves à s'identifier aux prisonniers? On ne peut considérer son impact comme immédiat et transformateur des pratiques. Néanmoins, on observe que ces élèves qui apprécient les représentations imagées comme support d'une réflexion ultérieure plus conceptuelle déjà dans les situations initiales précédentes sont preneuses de telles mises en regard. Il est à noter également que le message de l'allégorie à savoir la difficulté, voire la douleur que provoque une véritable réflexion n'est pas éloignée de ce que ressentent et pensent (elles se sont exprimées dans ce sens) ces demoiselles de ST2S. On peut donc imaginer que cette analogie leur "parle", qu'elles s'y retrouvent pour l'heure et qu'elle sera porteuse à condition que l'enseignant (ou les élèves) la fasse ressurgir à point nommé comme référence pertinente à l'exercice de l'apprentissage du philosophe. On peut supposer ainsi que cette mise en regard et en miroir avec l'allégorie de la caverne peut faire écho chez les élèves, et sinon les transformer immédiatement dans leur pratiques, du moins, mieux les disposer à apprendre.

IX.5.3.3.2. Relier les concepts quotidiens des élèves et les contenus philosophiques pour apprendre à philosopher

IX.5.3.3.2.1. Une extension-illustration

La séance se termine sur une extension de cet exercice de mise en regard à partir d'un questionnement inopinément opéré par une élève sur la fonction et la valeur de l'apparence aperçue avec Platon en lien avec l'actualité de ce 25 septembre. Précisément les élèves se passionnent par le rôle joué par Carla Bruni dans les médias. A la question comment vous apparaît la compagne du président ? La classe globalement reconnaît que l'artiste chante assez bien, est plutôt jolie et « n'en fait pas trop », même si une élève trouve « qu'elle fait potiche » (**RRCC**). Comment cette apparence peut-elle éventuellement conditionner l'opinion et dans quel sens ? (O) Certaines élèves font remarquer que Nicolas Sarkozy se sert de cette apparence pour détourner l'opinion des vrais problèmes ou pour améliorer son image (**RRCC**). Y-a-t-il donc une fonction politique de l'image de Carla Bruni ? (O) Oui, répond une élève dans la mesure où elle rend le chef de l'État « plus sympathique », peut-être « moins excité » (**RRCC**). Carla « plus calme », « plus belle » aurait une fonction régulatrice (**RE, PS**) de l'image du Président. Oui, répond une autre car le chef de l'État devient alors plus consensuel et ouvert (**RE, PS**). « Hier à l'ONU, Monsieur Sarkozy » a fustigé les responsables de la crise financière et « à un moment donné il a rappelé qu'il n'était pas de gauche », « en regardant (ostensiblement) sa femme, mais que pour autant, il aimait la justice » (**RRCC**). Cela prouve selon les élèves qu'il « se sert de sa femme pour mieux faire passer ses discours ».

IX.5.3.3.3. De la mise en regard à la mise en relation des concepts quotidiens aux concepts

Ce débat en fin de cours n'est évidemment pas prévu, tout au moins sur son contenu. Il permet en premier lieu d'actualiser la réflexion exercée en cours, de la mettre plus précisément en lien avec des objets perceptibles et familiers de l'univers des élèves. En cela non seulement il ne faut pas refuser cette mise en relation et cette mise en regard mais au contraire l'accueillir, voire la susciter spécialement quand ces objets s'avèrent pertinents et exploitables facilitant ainsi la transposition didactique et par là même l'appropriation. Il paraît alors plus aisé car plus circonstancié de faire s'interroger les élèves sur des enjeux proprement philosophiques (ici sur la fonction et la valeur de l'apparence) de leur faire comprendre ensuite que le savoir, la vérité ne vont pas de soi qu'ils sont l'objet d'une construction et surtout ici d'une interprétation, que les média, les politiques, voire les éducateurs peuvent, comme les marionnettistes de la caverne, nous manipuler en ne nous faisant apercevoir que les reflets de la réalité. La pensée des auteurs, par cette mise en regard et par cette mise en relation est donc signalée et surtout signifiée comme toujours actuelle ce qui n'apparaît pas, loin de là, à premier abord comme tel aux élèves. Ceux-ci peuvent en revanche, en prenant appui sur leurs propres repères, ce qu'en langage vygotkien on nomme les concepts quotidiens, mieux intérioriser cette actualité et faire de cette intériorisation comme une propédeutique servant l'appropriation des concepts philosophiques. En fin de séance un article de Pierre Jourde, professeur à l'université de Grenoble III (qu'ils auront à lire en écho du travail réalisé) paru dans le n°653 du *Monde diplomatique* (août 2008) intitulé « Donner au public ce qu'il demande », « La machine à abrutir » renouvèlera en la complexifiant cette actualisation de la pensée de Platon. Il s'agira pour les élèves ayant préalablement pris "leurs marques" lors du débat précédent de pointer l'extension et les développements actuels du message platonicien en surlignant et relevant les idées qu'ils considèrent comme communes à l'un et l'autre auteur. Pierre Jourde comme le philosophe met ici en cause les média qui manipulent et conditionnent l'opinion à ne pas réfléchir comme le font les montreurs de marionnettes bien identifiés par les élèves. Le document proposé ne vaut et ne signifie alors que parce que sa lecture a été préparée en lien avec les contenus du cours, eux-mêmes éclairés et retravaillés avec les concepts quotidiens de l'apparence liés à une actualité à laquelle les élèves spontanément sont sensibles. C'est donc le parcours réalisé par l'élève qui le conduit des concepts quotidiens aux concepts philosophiques qui nous intéresse et détermine notre projet didactique.

IX.5.3.3.4. Apprentissage du philosophe et disposition intime : Jennifer : un cas emblématique

Pour clore l'analyse de cette séance, nous voudrions insister sur le cas emblématique de Jennifer

qui nous conforte à parier toujours et encore sur l'élève comme sujet et sur l'exigence comme leviers motivationnels pour apprendre. Jusqu'alors dans le refus ou l'obstruction systématique par rapport à l'apprentissage du philosophe, exprimant une certaine agressivité envers ses camarades que par retour certaines lui rendaient bien, bref quasi décrocheuse (pas de travail rendu et incompréhension manifeste) Jennifer semblait irrémédiablement fermée à tout investissement. Il est probable que son histoire (lourde) personnelle, familiale induisait « une disposition intime » particulière car, nous l'avons précédemment signalé, « le rapport au savoir de chaque sujet singulier se constitue dans la dynamique et l'histoire de ses apprentissages et de sa formation » (Mosconi, Beillerot, 2002). Serge Boimare (2008) parle à ce propos de « ces enfants empêchés de penser » qui figent leur processus de pensée, inhibent leur disponibilité cognitive parce que submergés par leurs problèmes personnels. Ce tableau correspondait tout à fait à cette élève et le contrat didactique qui pouvait être éventuellement conclu avec elle apparaissait sinon impossible du moins extrêmement périlleux. Or Jennifer possédait un atout que l'école trop souvent centrée exclusivement sur la construction des compétences logico-mathématiques et discursives prend peu en considération, à savoir une intelligence et une sensibilité esthétique et sensorielle évidente, que Howard Gadamer pointe comme l'une des intelligences multiples que l'être humain possède. Elle pratiquait de ce fait assidûment la danse et dessinait remarquablement. En l'occurrence le dessin qu'elle réalise de l'allégorie de la caverne et que l'enseignant lui demande de présenter à la classe, est apprécié bruyamment par ses camarades qui s'extasient et la félicitent pour sa beauté harmonieuse. Cet « évènement » a pour effet semble-t-il de contribuer à commencer à la réhabiliter pour elle-même et aux yeux des autres. Toujours est-il qu'à la question : « Qui veut lire sa production ? » (**PR, O**) la classe ébahie observe Jennifer qui, pour la première fois, avec insistance lève le doigt et précise : « Moi je veux bien, j'ai fait ce que j'ai pu mais je vous préviens, ça va être un bide terrible, une véritable catastrophe » (**PC**). Si effectivement la première production écrite de l'élève évaluée et commentée par la classe manque de développements, de liens logiques, pointe des difficultés d'expression et est somme toute, assez confuse, l'essentiel, à savoir le désir d'apprendre semble réamorcé. En acceptant le regard enfin bienveillant que les autres portent sur elle, et probablement aussi ici à travers l'estime de soi découverte ou retrouvée, Jennifer peut enclencher, développer et renforcer ce désir d'apprendre.

IX.5.3.3.5. Apprentissage, contrat de confiance et alliance

Dans cette perspective, il nous paraît essentiel de proposer avec chaque élève un véritable *contrat de confiance* où cette reconnaissance existe. Qui prétendra que celle-ci est effective dans la classe avec tous et en permanence? C'est pourtant ce à quoi il nous faudrait parvenir plus particulièrement avec les élèves qui en ont le plus besoin. Le Bouedec (2001, p. 175) parle à ce titre « d'alliance »

manière « d'accueillir, d'écouter, de m'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est et pouvoir lui transmettre qu'il a été compris ». Cette alliance permet alors la dignité de chacun, la confiance réciproque sur fond d'authenticité et de respect de l'altérité. On aperçoit comment l'exigence sur les contenus à produire pour apprendre à philosopher ne peut se dissocier de la prise en compte et en l'occurrence ici de la prise en considération de l'élève dans toutes ses dimensions. Les progrès éventuels (et ceux de Jennifer qui obtint la note honorable de 10 à l'épreuve de philosophie du baccalauréat 2009 furent conséquents) ne peuvent sans dommage se dissocier de cette ouverture à la personne, de l'accueil et de la mise à contribution de toutes ses compétences y compris celles qui ne sont pas traditionnellement mises en avant et valorisées à l'école. Jennifer, peu après, s'inscrivit à l'atelier théâtre du lycée où elle excella pour diriger et organiser les transitions chorégraphiques dansées entre chaque acte de la pièce travaillée cette année-là. Partir parfois de ce que l'élève en grosse difficulté sait faire dans un registre annexe n'est pas dans ce sens démagogique et démissionnaire. Au contraire nous sommes convaincus que pour exiger de ces élèves qu'ils s'investissent, un regard positif et bienveillant prenant appui sur leurs compétences est mobilisateur à défaut de régler toute la problématique de l'apprentissage. Ce regard n'est donc ni condescendant ni compensatoire des « manques », « carences » ou pire, des « inaptitudes » que pourrait soi-disant et mal disant exprimer l'élève en grande difficulté. Il tente juste de prendre la mesure d'un adolescent dans toute sa personnalité et dans le respect de sa personne. N'est-ce point simplement intégrer dans sa posture professionnelle et dans ses actes la première des dix compétences professionnelles des maîtres (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 1 du 4 janvier 2007) qui stipule d'« agir en contractuel de droit public et de façon éthique et responsable » ?

IX.5.4. Apprentissage, éthique et principe d'éducabilité

La parole de Jean Yves Rochex (Rochex, Davisse 1995) résonne à cet égard mieux que n'importe quel autre discours comme enseignement à tirer de cette analyse : « L'activité enseignante, pour conserver un sens, doit conserver sa dimension fondamentalement politique (il est de bon ton de dire aujourd'hui "éthique"), c'est à dire la nécessité et la possibilité de se fonder, non seulement en principes mais en actes, sur ce postulat d'éducabilité des sujets que signifie bien l'étymologie du mot élève. Enseigner requiert de pouvoir à la fois prendre en compte chaque élève tel qu'il est et ne pas le réduire à sa situation, à ses actes, à ses appartenances, ou à l'état actuel de ses compétences, de pouvoir non seulement y postuler, mais y déceler et travailler à y mettre en œuvre la dimension du possible, du devenir et de la transformation. » C'est dans cette logique irrépressible d'éducabilité de tout sujet que nous souhaitons œuvrer quand nous accompagnons l'apprentissage du philosophe.

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S2'

Situation S2' en ZDP	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques à l'oeuvre et indices supposés dans le discours de l'analyse	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activité (élèves) et modalités des activités réalisées	Sources verbatim corpus
Coévaluation de lecture de production écrite	Extrait LVII <i>La République</i>	La lecture et relecture d'une production écrite	Orientation Prescription Signalisation Orientation élève Reprise Proposition de solution Orientation élève	Attention et Centration Ecoute Lecture réflexive Interactions psychiques Mises en relation Verbalisations Conflits sociocognitifs PC, MR, ID, QC, RREPP REPP RCCC RPCRD EI, QC, EG	Co-évaluation d'une production écrite Lecture Ecoute Verbalisation Ecriture	Présence d'éléments fournis par les élèves dans la nouvelle production Fréquence et pertinence des interventions Pp, e, coevg, Coeve,autoév, Auto évaluation Csc, rt, rc, re, r, Remédiation écrite Proposition de remédiation(prmd) Demande de validation (dmv)	Cf. carnet de bord, annexe 1, doc.3

IX.6. Situation médiatisante S2'' : co-évaluation de lecture de production écrite

(Cf. annexe 2, Vidéo 2 de 6' 05'' à 15' 18'')

IX.6.1. Une situation inhabituelle

IX.6.1.1. Objectifs et déroulement

L'outil-instrument psychologique à partir duquel les filles de cette classe de terminale ST2S vont devoir exercer leur réflexivité est comme lors des deux situations présentées précédemment l'énoncé oral de la production écrite de leur camarade (en l'occurrence ici Cassandra). Or la capacité d'écoute puis d'analyse de la lecture d'une production qui n'est ni la leur, ni celle du professeur, ni celle d'un référent textuel institutionnel ne fait apparemment pas partie de leurs habitudes scolaires et elles s'en expriment d'ailleurs à ce propos très librement (cf. vidéo de 16'35'' à 17'30'' et note verbatim annexe 3, doc. 2). C'est pourtant ce pari d'un travail proprement *collaboratif* (plutôt réussi avec leurs camarades de 2009) pour aider une camarade de classe à clarifier son discours et à le rendre plus cohérent que fait l'enseignant en orientant (OC), en suscitant l'implication du groupe classe (IC) et la valorisation (V) de son travail réflexif (**REPP**) au service de l'élève (OPP) et en retour en valorisant ses productions (Oe, V, C) et le retour réflexif qu'il réalise sur ses propres productions (**REPPP**) à l'adresse et au service du groupe classe à travers un bien commun qui serait à ce titre une réflexivité partagée.

IX.6.1.2. Inviter les élèves à un travail collaboratif à partir d'une réflexivité commune

Dans cette optique le travail de l'enseignant consiste surtout dans ce début de passage à accueillir (A), à orienter (O) à reformuler (R) ou à reprendre (RE) le propos des élèves pour aider à construire cette réflexivité. Nous avons mis en caractères gras (ligne 1 à 5) les occurrences employées par l'enseignant pour susciter la dimension collaborative et de 7 à 15 celles qu'il emploie ainsi que les élèves pour désigner cette réflexivité.

- | | |
|---|---------------|
| 1 E : on reprend si vous voulez la structure fond -forme et on évalue | OC, IC, PR, S |
| 2 Cassandra : donc depuis le début, je relis. | re, IN |
| 3 E : d'accord et puis voilà, tu nous dis, on voyage avec toi. | A, OC, IC, PR |
| 4 Cassandra : d'accord : « L'allégorie de la caverne représente l'ignorance l'ascension douloureuse, la manipulation et la sortie libératrice qui se fait par étape. ». | N, PC |

5 E : d'accord, donc là qu'est-ce que vous dites les autres ?	
Ça va ? Oui, non, Marlène ?	OC, Oe
6 Marlène : (opine de la tête).	coevg, REPP
7 E : qu'est-ce qui va alors ? Qu'est-ce qui te convient ?	OPP
8 Marlène : eh bien c'est bien.	coevg, REPP
9 E : c'est bien.	R
10 Marlène : c'est bien suivi quoi (rires).	coevg, REPP
11 E : quand tu dis c'est bien suivi,	OPP
11' E : cette première phrase qu'est-ce qu'elle fait ?	OPP
12 Marlène : elle est bien explicite.	coevg, REPP
13 E : oui.	A
14 Salomé : c'est l'accroche quoi.	coevg, REPP
15 E : alors peut-être que c'est une accroche, d'une manière générale c'est quoi ? C'est ... ?	RE, OC
16 Une élève : une problématique.	coevg, REPP
17 E : oh une problématique, je ne sais pas si c'est une problématique,	RE OC
17' E : elle a quelle fonction ?	RE OC
18 Une élève : une présentation.	eve, TDD, REPP
19 E : présentation d'accord, une présentation générale, ensuite alors ?	R, OPP

IX.6.2. L'élève en posture de lecture réflexive

Si le passage précédent voyait les élèves apprendre à se centrer sur la production de leur camarade et participer à son évaluation, le passage suivant met d'abord en scène Cassandra en train de prendre en charge (PC) la lecture de sa production puis en train de s'autoévaluer. Nous parlons alors de *réflexivité ou d'évaluation centrée sur son propre processus de pensée (REPP)* réalisées à partir des relectures demandées par l'enseignant (tour de parole de 20 à 29) :

20 Cassandra : le stade de l'ignorance est caractérisé par ces hommes qui sont emprisonnés, depuis leur enfance et qui sont enchaînés, afin de ne voir que les ombres d'objets, ce qui est pour eux la réalité, puisqu'ils ont vu cela durant toute leur vie.	PC
21 E : d'accord alors hum... emprisonnés afin de ne voir, alors est-ce qu'on peut améliorer, un petit peu fond-forme. Relis, ils sont emprisonnés...,	A, RE, OC PR

le stade de l'ignorance...

- 21' E : sont représentés par... ? Vas- y ! A, RE, OC
- 22 Cassandra : alors, le stade de l'ignorance est caractérisé par ces hommes, re, PC
- 23 E : hum. A
- 24 Cassandra : emprisonnés avec des chaînes depuis leur enfance afin, PC
- 24' Cassandra : je ne sais pas pourquoi. autoev, re, rt, i, REPPP
- 25 E : alors vas-y, non mais poursuis, puis on voit si ça roule ou pas. PR, O
- 26 Cassandra : afin de ne voir que... non, afin de ne voir seules...
- 26' Cassandra : non. autoev, re, rt REPPP
- 27 E : qu'est-ce que tu as écrit ? OE
- 28 Cassandra : afin de ne voir que les ombres d'objets. r, PC
- 29 E : (lentement) afin de ne voir que les ombres... d'objets, tu dis quoi ? A, R, O
- 29' E : Ça va ? Je veux dire, ça passe ou pas ? A, R,

IX.6.3. L'accompagnement de l'accompagnement

Pour inviter l'élève et la classe à une évaluation plus fouillée, l'enseignant accueille (A) reprend (RE), reformule (R), oriente (O) et on assiste alors à une participation active de la classe ou tout au moins de certaines élèves dans le sens d'une reprise de la pensée (**REPP**) de Cassandra :

- 30 Une élève : tu as dit de ces objets ? rt, re, q, REPP
- 31 Cassandra : non, d'objets. ct, re, rt, af, REPPP
- 32 Marlène : (commentaire gestuel) coev, REPP
- 33 E : afin de ne voir que les ombres d'objets, vas-y ! RE, PR
- 34 Cassandra : ce qui est pour eux la réalité puisqu'ils ont... PC
- 35 E : alors ? A
- 36 Cassandra : euh, puisqu'ils ont vu cela toute leur vie. PC
- 37 Une élève : ce qui est pour eux... coev, p, re, r, REPP
- 38 Cassandra : ce qui est pour eux la réalité, puisqu'ils ont vu ça toute leur vie. r, PC
- 39 E : alors oui tu l'as déjà dit, non ? VE
- 40 Une élève : voir, aperçu. coev, pp, REPP
- 41 Une autre : oui aperçu. re, c ,coev, pp, REPP

IX.6.4. La réflexivité commune en construction : demandes, échanges, propositions, contributions

Le passage qui suit illustre assez bien nous semble-t-il l'intégration par tous les acteurs (Cassandra, ses camarades et l'enseignant) d'un fonctionnement de la classe comme une communauté de recherche et comme une communauté discursive où tous questionnent, recherchent et font des propositions qui pourront contribuer à améliorer le discours initial.

IX.6.4.1. Apports de l'enseignant et apports des élèves

C'est d'abord l'enseignant qui ancrant sa proposition sur la formule de Cassandra « ils ont vu ça toute leur vie » met en exergue le terme d' « habitude » et la formulation « ils ont été habitués » (42). Puis à sa demande ce sont ensuite les camarades de Cassandra qui recherchent, trouvent et proposent un terme nouveau, « perception » (47) à l'origine d'une transformation plus juste et plus précise du discours, repris par l'enseignant « ils ont été habitués à percevoir » (48). Du côté de l'étayage, proposition de solution (PS), accueil (A), confirmation (C), valorisation (V), reformulation (R), reprise (RE), sont présents, l'orientation (O) de la réflexivité (**RRCC**) des élèves restant prépondérante.

- | | |
|---|---|
| 42 E : oui et puisqu'ils ont été peut-être habitués, le terme d'habitude peut-être, | A, C, PS |
| 42' E : il ne serait pas inintéressant, ils ont été habitués..., alors est-ce
qu'il y a seulement la vue dans l'allégorie ? | RE, O |
| 43 Une élève : non, il y a l'ouïe peut-être. | pp, h, RRCC |
| 44 E : donc on va parler de... | O |
| 45 Les élèves : les sens. | pp, af, RRCC |
| 46 E : et quand c'est tous les sens c'est quel terme ? | O |
| 47 Mélissa : c'est pas la perception ? | pp, q, RRCC |
| 48 E : perception, c'est ça, très bien ! Donc ils ont été habitués à
percevoir; peut-être que tu pourrais dire ça. Vous voyez,
euh, soyez précises parce qu'effectivement, ils ont été
habitués à voir, mais aussi à entendre des bruits etc. voilà. | R, C, V, RE
OE, IC, PS, S
OE, IC, PS, S |

IX.6.4.2. La réflexivité du sujet comme maillage des réflexivités

Enfin Cassandra apparemment peu satisfaite de sa formulation initiale questionne l'enseignant sur ce qu'« on avait dit dans un autre cours » (49, 51) ce qui peut être interprété comme une appropriation de sa part d'appartenir à une communauté (« on ») de recherche et discursive (la formule spéciale employée par Platon pour désigner les objets de notre perception initiale avait été proposée par l'enseignant puis réutilisée par la classe en l'occurrence « les copies (des copies) du réel » ((57). Elle souhaite vivement réactiver la mémoire de cet élément et choisir de l'intégrer à sa correction. La synthèse entre les apports de ses camarades, ceux de son professeur et les siens qu'elle relie à un héritage discursif commun (« on ») se réalise et s'exprime quand elle substitue à « ils ont vu ça toute leur vie » la formulation « ils ont été habitués à percevoir les copies du réel »(57). Le travail de correction du sujet correspond au choix d'un maillage actif des réflexivités disponibles dans le sens d'une plus grande précision et d'une plus grande cohérence.

- 49 Cassandra : les ombres comment on les appelle je sais plus ? **RPCRD, RRCC**
- 50 E : qui ? **O**
- 51 Cassandra : les ombres, on avait dit dans un autre cours
- 51' Cassandra : les nin nin nin du réel., **re, rc, rt,MR, RPCCRD, RRCC**
- 52 E : les copies. **PS**
- 53 Cassandra : (elle écrit sur sa feuille). **autoev, rde, REPPP**
- 54 E : les copies des copies du réel, de la réalité, d'accord. **PS, C**
- 55 Cassandra : alors euh..... **autoev**
- 56 E : on poursuit, allez, on est avec toi, faites cet effort, ne croyez pas **PR, IC, S**
Que c'est inutile, ou superflu. **PR, IC, S**
- 57 Cassandra : ce qui est pour eux la réalité, puisqu'ils ont été habitués **PC**
à percevoir les copies du réel. Ils ignorent ce qui se passe
en dehors de la caverne, ignorent aussi ce qui est la vraie
réalité des choses. Les chaînes sont donc le symbole de
cette ignorance, puis que c'est ce qui les empêche d'aller vers la liberté.

IX.6.4.3. L'entretien, la relance et le développement de l'inter-réflexivité

Peu à peu est donc instituée et légitimée dans la classe une production langagière qui s'origine dans et par la mise à contribution de l'interactivité réflexive de chacun (e), accueillie, prise en compte, sélectionnée et choisie par le sujet, ici, très demandeur qui dans le même temps semble orienter et contrôler ses processus psychiques dans le sens d'une attention soutenue. Se centrant sur les éléments de discours proposés (« liberté », « connaissance », « ignorance ») censés fonder cette recherche de cohérence de la part de l'élève, l'enseignant la met en exergue auprès de la classe (OE, IC) la souligne (A, C, R, RE, Oe) et la valorise (V) en s'appuyant sur les propos énoncés. Ce faisant on peut penser qu'il favorise cette culture de l'inter-réflexivité, qu'il stimule également par l'entretien, la relance, la pérennisation et le développement de ces pratiques inter-réflexives. Nous mettons en gras les occurrences employées par l'enseignant qui nous paraissent avoir pour fonction de construire cette inter-réflexivité.

- 58 E : oui alors les empêche d'aller vers la liberté, mais... RE, O
- 59 Cassandra : et la connaissance. **rt rjt, RRCC**
- 60 E : ah ! Tout à fait, la liberté certes, mais aussi puisque tu nous as dit qu'ils, , ne connaissaient pas vraiment le réel. A, V, OE, IC
- 61 Cassandra : ils sortent de l'ignorance. **e, pgt, RRCC**
- 62 E : oui, voilà ils sortent de l'ignorance, donc ils vont vers la connaissance, tu as tout à fait, raison. Voyez, ils sortent de la caverne, C, R, V
mais en même temps ils vont découvrir, IC
effectivement ce que tu nous dis, la vérité, d'accord. Vas-y vite ! OE, V, C, PR
- 63 Cassandra : l'ascension douloureuse est représentée par cette route élevée, PC
qui mène à la sortie de la caverne, cette route qui est si dure à franchir,
la difficulté à atteindre la vérité.

IX.6.4.4. Vers une culture de la réflexivité commune

Ce dernier passage nous semble l'illustration de l'adhésion progressive des élèves au modèle interactif d'apprentissage, médiée par l'effort réflexif (**REPP**) que chacun réalise sur la parole d'autrui (Marlène 65, 69, une autre élève, 76) ou sur la sienne propre (**REPPP**), (Cassandra, 72, 74, 82) pour mieux penser ensemble. Avec cette visée, l'enseignant oriente de manière plurielle en s'adressant le plus souvent indifféremment à tous (O), même quand il répond à Cassandra (68,73, 75, 81), considérant que le modèle d'apprentissage-enseignement proposé est peu à peu intégré. Il

oriente aussi plus particulièrement l'élève (Oe) ou la classe (OC) en insistant sur le travail collaboratif (66 E : « Alors Marlène tu dirais quoi ? » (à Cassandra) : « Reprends ta phrase » et 68 : « Oui alors il y a un lien à faire là ... Marlène va peut-être t'aider, vas-y ! »). Il peut à la fin exulter et valoriser (85 « Eh, eh » cette parole d'élève (84 « ...qui représente la difficulté à atteindre la vérité. ») production revisitée, issue en partie de ce travail collaboratif.

64 E : alors oui, bon on voit bien. Qu'est-ce qu'elle veut nous dire ? A, OC

Comment on peut l'aider, les autres ? Elle parle de route élevée,
de difficulté à sortir, elle veut faire le lien. RE, O

65 Marlène : élévation de l'esprit. **coeve, RRCC REPP**

66 E : alors Marlène tu dirais quoi ? (à Cassandra) : reprend ta phrase. Oe, PR

67 Cassandra : l'ascension douloureuse est représentée par cette route
élevée qui mène à la sortie de la caverne, cette route
qui est si dure à franchir, la difficulté à atteindre la vérité. **re, r, PC**

68 E : oui alors il y a un lien à faire là. Marlène va peut-être t'aider, vas-y ! A, O, IC, PR

69 Marlène : c'est bien dit. **(coevg), REPP**

71 E : oui. A

72 Cassandra : oui mais entre franchir et la difficulté,
il manque un truc. **MR, REPPP autoev, re, rt**

73 E : alors il manque quoi ? Vas-y ! Reprend. OPP, PR

74 Cassandra : l'ascension douloureuse est représentée par cette route élevée
qui mène à la sortie de la caverne, cette route qui est
si dure à franchir... ? Là il devrait y avoir entre
les deux... **autoevg, re, rt, MR, REPPP**

75 E : alors il manque un verbe, c'est quel verbe ? Parce qu'on passe
de l'indicateur concret à quelque chose qui sera plus ... O

76 Une élève : imaginaire. **coeve, pp, RRCC, REPP**

77 E : imaginaire ou abstrait donc oui, mais il y a une route élevée qui... RE, PS, O

78 Cassandra : cette route... **autoev, re, r, rt, PC**

79 E : oui. A

80 Cassandra : qui est si dure à franchir, la difficulté à atteindre la vérité. **autoevg, re, r, rt, PC**

81 E : oui mais il faut faire la liaison, il faut trouver une formule ou O

quelque chose puisque, d'un côté elle nous parle de la route OPP

et après elle nous parle de la vérité. Donc il faut faire le lien entre la route...

82 Cassandra : cette route qui représente...

autoeve, re, r, rt, REPPP

83 E : et ben voilà, qui représente, voyez que ça se joue à un mot votre cohérence.

C, R, S

83' E : Relis-toi, vois si c'est quand même plus clair, Cassandra. Alors vas-y !

VE, PR

84 Cassandra : alors l'ascension douloureuse est représentée par cette route

re, PC

élevée qui mène à la sortie de la caverne, cette route qui est

si dure à franchir qui représente la difficulté à atteindre la vérité.

IX.6.4.5. S'inscrire dans le monde partagé de la réflexivité

Pour conclure ce passage, l'enseignant fait le lien entre les compétences travaillées (être précise et cohérente) et les exigences institutionnelles considérées du point de vue également de la posture réflexive de l'examineur. Il s'agit de situer et de placer les élèves dans le monde partagé de la réflexivité dont l'examineur fait partie à titre déterminant et dont elles peuvent elles-mêmes vérifier la qualité. Reprendre le fil de sa pensée sans en négliger l'aspect esthétique auquel les demoiselles de terminales ne sont pas insensibles est donc un préalable incontournable. « Imaginez toujours votre correcteur en train de vous lire à l'examen et à la limite aussi imaginez-vous vous-même vous relire et voyez si ça vous plaît, si la musique vous plaît. C'est quand même plus clair là pour tout le monde. » (85). Globalement c'est encore et toujours à l'exercice permanent du processus de pensée visant la cohérence et la précision que les élèves sont invitées surtout quand elles s'autoévaluent avec ou sans l'aide d'autrui. « Dans le premier cas on voit bien ce que tu veux nous dire mais tu ne le dis pas, dans le deuxième cas, si vous voulez, là on bascule vers une explicitation qui montre que l'élève est précise. Elle écrit ce qu'elle veut dire ... » (85)

85 E : Eh ! Eh ! (gestes des bras ouverts et vers le haut)

C, V, AD

Imaginez toujours votre correcteur, en train de vous lire à l'examen et,

à la limite aussi, imaginez-vous vous-même vous relire,

PS

et voyez si ça vous plaît, si la musique vous plaît. C'est quand même

VE, OC, OE

plus clair là pour tout le monde. Dans le premier cas on voit bien

ce que tu veux nous dire, mais tu ne le dis pas. Dans le deuxième cas,

si vous voulez, là on bascule vers une explicitation qui montre que

OC

l'élève est précise. Elle écrit ce qu'elle veut dire, alors que vous, enfin,

souvent la difficulté c'est que vous avez quelque chose en tête que vous

PS, OC

n'écrivez...

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S2''

Situation S2'' en ZDP	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques à l'oeuvre et indices supposés dans le discours de l'analyse	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activité (élèves) et modalités des activités réalisées	Sources verbatim corpus
Coévaluation de lecture de production écrite	Extrait LVII <i>La République</i>	La lecture et relecture d'une production écrite	Orientation Prescription Signalisation Orientation élève Reprise Proposition de solution Orientation élève	Attention et Centration Ecoute Lecture réflexive Interactions psychiques Mises en relation Verbalisations Conflits sociocognitifs PC, MR, ID, QC, RREPP REPP RCCC RPCRD EI, QC, EG	Co-évaluation d'une production écrite Lecture Ecoute Verbalisation Ecriture	Présence d'éléments fournis par les élèves dans la nouvelle production Fréquence et pertinence des interventions Pp, e, coevg, Coeve,autoév, Auto évaluation Csc, rt, rc, re, r, Remédiation écrite Proposition de remédiation (prmd) Demande de validation (dmv)	Cf. annexe2, vidéo 2 Annexe3, doc.2. Verbatim.

IX.7. Situation médiatisante n° 3 : la construction des critères d'évaluation de la dissertation

(TSMS le 2 /10 /2008 14h30-16h30, annexe1, doc. 4)

IX.7.1. Préambule et mise en projet

Cette séance s'inscrit dans le prolongement des apprentissages précédents (lecture d'un texte, auto et co-évaluation de la lecture d'une production écrite. L'analyse porte sur une séance survenue le 2 octobre 2008. Une analyse portant sur la construction de compétences spécifiques (argumenter) enregistrée avec des élèves d'une autre classe mais de filière identique (TST2S) aura pour objet d'affiner et de compléter les enseignements de cette première séance. Les élèves dans un premier temps ont eu à étudier (à la maison) la photocopie d'un devoir (cf. annexe4 doc. dissertation) distribué en fin de cours, celui d'un(e) élève ayant obtenu la note de 18 au baccalauréat 2008 avec le sujet : peut-on désirer sans souffrir? L'objectif annoncé préalablement, apparemment en phase avec les attentes si l'on s'en tient aux réactions de curiosité et d'intérêt manifestées (les élèves se plongent littéralement dans la lecture du document) était d'essayer de comprendre comment le candidat s'y prend pour réaliser une telle performance, donc de réfléchir à la démarche et aux procédures employées. Pour cela l'enseignant demande de repérer puis de relever (en soulignant d'abord au crayon à papier puis en notant dans la marge) l'énoncé des compétences déployées, la déclinaison de ces compétences en critères, enfin la traduction de ces derniers en indicateurs concrets, observables, présents dans le discours. Spontanément et dans un premier temps, les élèves en se questionnant sur la définition de la nature des compétences à rechercher, citent le fait d'introduire, de développer et de conclure comme la totalité des opérations à effectuer, ce que confirme l'enseignant qui les invite néanmoins à détailler ce qui pourraient en constituer les sous-compétences et les critères correspondants, notamment quand ils parlent de "développer". Les consignes et l'objectif ayant été précisés, les élèves ont à effectuer le travail de recherche « à la maison ».

IX.7.2. Description et déroulement

Cette première séance correspond à une analyse de l'accompagnement du dépouillement des réponses recherchées par les élèves, et s'inscrit dans une séquence qui perdurera tout au long de l'année, dans la mesure où les apprentissages rencontrés en se complexifiant de manière spiralaire concernent l'exercice ultime et majeur de la dissertation figurant à l'épreuve du baccalauréat. La photocopie du devoir proposé aux élèves (annexe1, doc. 4) est censée devenir l'instrument

psychologique référent dont ils vont se servir pour stimuler leur analyse réflexive et construire par eux-mêmes et pour eux-mêmes les compétences et critères d'évaluation de la dissertation. Nous nous plaçons, de ce fait, en phase avec la démarche d'évaluation formatrice initiée par Georgette Nunziati (1980) qui suppose par ce biais la construction par le sujet d'outils-instruments servant à anticiper, à réaliser et à évaluer ses apprentissages. La fonction du document construit (cf. page suivante, le tableau des critères d'évaluation) remanié au fur et à mesure par les élèves, avec la régulation du professeur est donc dans cette optique triple. Premièrement, il finalise l'exercice de la dissertation avant (conception), deuxièmement pendant (réalisation), et troisièmement après (évaluation). Nous situons donc cette séance dans une phase visant la conception des compétences et des critères d'évaluation de la dissertation philosophique. Le dépouillement s'effectue à partir d'un dialogue interactif où l'enseignant s'efforce à recentrer les élèves sur l'identification des intentions ou des procédures utilisées par le candidat pour philosopher. L'idée est d'inviter puis d'habituer les élèves à voyager dans l'univers des compétences, à construire plutôt que de les installer de manière préférentielle ou exclusive dans celui des prescriptions de connaissances préétablies qui empêche la recherche et inhibe l'engagement. L'objectif visé, qui rejoint notre première hypothèse de recherche est qu'une telle démarche d'accompagnement-apprentissage favorisera l'orientation et la maîtrise des processus psychiques requis pour apprendre à philosopher en suscitant et en stimulant les recherches et analyses réflexives par la médiation d'activités langagières multiples (lecture, écriture, parole). En cela les seconde (il s'agit de conscientisation) et troisième (les relations inter psychologiques nourrissent le travail collaboratif et réciproquement) hypothèses sont également convoquées. La fonction des différentes sous-compétences est de ce fait interrogée, énoncée et questionnée en liaison étroite avec ce que produit le candidat, ce qui aurait pour effet de recentrer l'élève sur l'appropriation des compétences pour apprendre à philosopher. Nous insistons dans ce sens auprès des élèves pour utiliser des verbes quand nous décrivons et nommerons les compétences et critères identifiés ou supposés être incontournables dans l'exercice de la dissertation, dans la mesure où ceux-ci indiquent des capacités ou savoir-faire en acte, en même temps qu'elles sont porteuses de connaissances ou de savoirs et se manifestent par une certaine attitude ou savoir-être. (cf. tableau des compétences pour dissenter).

TABLEAU DES COMPÉTENCES ET CRITÈRES POUR DISSERTER

Référence classe ST2S 2011-20112

COMPÉTENCES	CRITÈRES
1 INTRODUIRE	<ul style="list-style-type: none">- Situer, accrocher, sensibiliser : (citation, fait d'actualité, idée générale)- Faire un travail de définition et énoncer une problématique : (réseau de questions pour traduire le sujet- Annoncer le plan
2 ARGUMENTER	<ul style="list-style-type: none">- Énoncer l'idée- Expliciter à partir d'exemples, à partir de références- Faire un bilan-exploitation
3 PROBLÉMATISER	<ul style="list-style-type: none">- Rechercher la vérité en tenant compte des nuances : (problème à traiter à partir de thèses variées, contrastées, complexes, approfondies)
4 CONCLURE	<ul style="list-style-type: none">- Rappeler la question posée- Faire un bilan des réponses proposées, élargir, ouvrir
5 ASSURER DES TRANSITIONS	<ul style="list-style-type: none">- Rappeler la thèse précédente (ainsi...)- Énoncer une rupture, une nuance, une opposition (pour autant, pourtant...). Annoncer une nouvelle thèse
6 ETRE COHERENTE SUR LE FOND	<ul style="list-style-type: none">- Ne pas se contredire- Développer une idée par paragraphe
7 ETRE COHERENTE SUR LA FORME	<ul style="list-style-type: none">- Structurer, lier par des connecteurs logiques : outils de liaisons, formules, transitions, bilans provisoires, (espaces entre chaque partie, retour à la ligne, passer une ligne entre chaque paragraphe)- Organiser spatialement la copie
8 CONCEPTUALISER	<ul style="list-style-type: none">- Définir, distinguer, dissocier, associer, comparer les termes
9 ETRE PRECISE	<ul style="list-style-type: none">- Aller dans le détail, choisir le vocabulaire approprié
10 ÉCRIRE CORRECTEMENT	<ul style="list-style-type: none">- Orthographe, syntaxe, conjugaison, grammaire, ponctuation, style, vocabulaire, lisibilité, présentation

IX.7.3. Réflexion produite sur la compétence : introduire

IX.7.3.1. Une réflexivité orientée sur l'identification des critères et de leur fonction

Nomination, désignation et définition des critères fondant la compétence introduire sont donc à rechercher par les élèves dans le discours du candidat (**pp**) (**TDD**) (**REPP**), y compris quand ces sous-compétences-critères n'apparaissent pas. Investis dans cette démarche réflexive les élèves sont conduits en effet à se déterminer selon deux variantes, l'une en identifiant ces sous-compétences-critères qui selon elles, manquent dans l'introduction du candidat, l'autre en entérinant celles qui y seraient présentes.

Ainsi et dans le premier cas les élèves font d'emblée observer avec un certain étonnement que l'« accroche » (**RRCC**, **REPP**) (terme déjà rencontré et connu en cours de français et censé « créer un lien » (**REPP**) avec le sujet traité, l'enseignant complète et « sensibiliser le lecteur » « n'est pas présente » (**coev**, **rt**, **rc**,) (**REPP**) dans l'introduction de référence ce qui doit malgré la qualité générale du devoir être noté (**pn**) sur la copie. C'est une première « fonction » (quand on se place au niveau de la conduite du discours du candidat) ou sous-compétence qui « en creux » est énoncée (**pp**) comme incontournable. De même et plus avant elles remarquent « qu'aucun plan n'est annoncé » (**coev**, **rt**) (**REPP**) même si l'on convient avec elles (**csc**, **cs**, **rt**, **rc**, **re**, **r**) que la partie finale de l'introduction :

« Dès lors, il convient de s'interroger : le désir est-il la source de la souffrance humaine, est-il à maîtriser pour accéder à une vie apaisée ou est-il l'essence même de l'homme lui permettant d'aller vers une vie meilleure? » correspond aux questions que le candidat va traiter, unifiant, par-là « problématique » et « annonce du plan » (**REPP**) ces deux derniers éléments étant désignés et commentés (**pp**, **coeve**) comme des composantes fonctionnelles de l'introduction. On assiste donc à l'exercice d'une pensée qui évalue avec comme filtre ce que l'élève connaît déjà et se représente de ce qu'est une introduction en regard (**MR**) de ce qu'il rencontre dans le discours du candidat ici en « creux » ou ailleurs de manière avérée.

Prendre en compte le fait que le candidat parvient selon les termes des élèves à « définir les mots du sujet », à « les traduire avec d'autres mots » (**coeve**) (**TDD**, **REPP**), en y identifiant l'exigence d'un travail de définition, participe de cette seconde variante à exercer sa réflexivité, exigence (ou sous-compétence ou critère) que les élèves reconnaissent chez leur collègue, notamment quand celui « dit » (ce sont les élèves qui citent le candidat) du désir (**re**, **r**, **rt**) (**REPP**) « qu'il implique de s'éloigner de la nature ». La mise en relation (**MR**) entre le discours du candidat et l'intention ou la

fonction visée (définir) est ici clairement exprimée (**pp**).

Le repérage de la problématique, de son énoncé, de sa place dans l'introduction et de sa fonction interpelle les élèves que l'enseignant renvoie (OPP) alors à l'expérience qu'ils en ont avec l'étude d'un sujet discuté antérieurement (**rc**) : faut-il perdre ses illusions ? Il s'agit de réactiver (**RA**) ce questionnement pour mettre de nouveau les élèves avec l'aide de tous (**RPCRD**), en situation de continuer à apprendre à problématiser. Ainsi, si comme certaines le rappellent (**RA, I, RRCC**), il est souhaitable de se défaire de ses illusions ou d'y renoncer à (comme le fait le prisonnier de la caverne) pour voir « la réalité en face » (**af**) (**MR**), la question de la possibilité et des moyens à mettre en œuvre avancés par l'enseignant (O, PS) (est-ce toujours possible et à quelles conditions?) demeure. À rebours, l'idée d'un statut positif de l'illusion qui « nous fait parfois avancer dans la vie » (**pp**) (**RRCC, REPP**) et qui est mise en avant par une élève est aussi considéré. Pour autant le nœud de la problématique consiste précisément, et c'est ce qui émerge en substance du débat (**csc, rc**) qui s'instaure, que la réalité aperçue par les hommes mêle étroitement (même dans la lutte ou la collaboration) ce qui relève de la raison et ce qui relève du désir (O, SP, PS), d'où la difficulté à conduire sa vie avec discernement pour prétendre à la vérité sinon au bonheur (PS, SP,DL). Cette problématique est alors à la fois *désignée* et *signifiée* par l'enseignant (O) comme ce qui vient d'être *réfléchi en groupe* (**REPP, RPCCRD**). Elle se définit comme *l'énoncé de pistes* qui, sous la forme de questions ou d'hypothèses mises en réseau et c'est essentiel, avant tout *posées par les élèves* (**pp, q, h**) (**REPP, RPCCRD, RA, MR**) (nous sommes dans le registre des compétences et donc dans celui de son *exercice*), traduit le problème étudié. À partir d'une *réactivation* et à partir d'une *reviviscence* de ce qui a été étudié et pratiqué par les élèves, l'enseignant tente de faire identifier ce qu'a étudié et pratiqué le candidat. L'idée ici comme ailleurs est de faire en sorte que les élèves *s'approprient les compétences en acte* pour mieux reconnaître leurs fonctions ou les critères qui les définissent. C'est donc la *pratique* réflexive renouvelée qui conduirait à la compréhension profonde de la fonction des compétences.

IX.7.3.2. Analyse

IX.7.3.2.1. Construction des critères, exercice réflexif critique et autonomie de pensée

Le point permanent et qui nous semble déterminant est toujours ici de stimuler et de mettre à contribution l'*exercice réflexif critique* des élèves, que celui-ci porte plus spécialement sur les contenus (**RRCC**) ou sur l'identification et la reprise du processus de pensée du candidat (**REPP**) y compris, nous venons de le souligner, quand ces élèves sont dans la demande de savoir ou la critique constructive. Ainsi, « Antinomiques » et « contingent » termes ignorés d'eux, extraits par

eux du discours du candidat (**re, r, rt, dpd**) (**RRCC**) deviennent l'objet d'une demande expresse de prise de définition. Implicitement se questionner (**i**) sur la signification des termes rencontrés peut revenir, par la même occasion, à s'interroger sur comment fonctionne le discours auquel on a affaire, et à chercher à s'approprier la pensée de l'autre sur le fond comme sur la forme (**RRCC, REPP**). Par le biais du « fond » qu'ils apprennent ainsi à maîtriser, ils s'enhardissent à discuter le point de vue du candidat dont ils contestent et désapprouvent (**coev, ct, rmc, rt, re, r**) (**RRCC, REPP**) le fait d'affirmer que « spontanément désir et bonheur sont des faits antinomiques » ou que « le désir serait donc dans l'opinion incompatible avec le bonheur ». L'évaluation des contenus, des idées devient ainsi étroitement solidaire de l'évaluation de la *conduite* du discours. Globalement, par-delà la construction des critères d'évaluation de la dissertation, c'est le développement de l'*exercice* critique réflexif et parallèlement celui de l'*exercice* d'une pensée autonome qui sont visés, en encourageant et en relayant toute initiative qui irait dans ce sens et préparerait à l'apprentissage du philosophe.

IX.7.3.2.2. Construction des critères et processus d'identification

L'évaluation avec et par les élèves de l'introduction qui n'est pas ce que le candidat réussit le mieux (on peut supposer qu'il l'a rédigée trop tôt) a le mérite de désacraliser l'image d'un élève inaccessible qui, certes, selon les élèves, possède (**coeve, rt**) « un vocabulaire incroyable », emploie à ce titre des termes « inconnus », a « une culture énorme », « cite plein d'auteurs qu'on a jamais vus », écrit un nombre « ahurissant » de pages (9) et apparaît ainsi dans un premier temps comme un extra-terrestre de l'exercice philosophique. Mais c'est aussi le même candidat qui, dès l'introduction, s'exprime avec une certaine approximation, voire laisse apparaître certaines faiblesses dans l'art de dissenter ce qui le rend plus proche donc accessible dans les registres cognitifs et réflexifs. Le processus d'*identification* (**ID, REPP, REPPP**) peut alors s'élaborer entre *référence* et *proximité* : les difficultés que j'éprouve (pourrait se dire l'élève) peuvent aussi être celles que le champion ou la championne de la dissertation (les filles pensent en général, avant une étude calligraphique, qu'elles ont affaire à une copie de garçon ... ce que les garçons confirment!!) ressent et exprime dans sa copie qui n'est pas parfaite et peut être soumise à la critique. La voie pour progresser en communiquant avec le processus de pensée du candidat et en s'en distançant par l'évaluation est donc ouverte à tous, si l'on se fie à cette première hypothèse d'introspection. En outre, rechercher ensemble, dans la proximité rassurante d'une pensée se voulant mutualisante, collaborative et rigoureuse (**RPCRD**), les critères d'évaluation d'un discours à la fois institutionnellement brillant et proche autorise ainsi à dissiper certaines émotions ou affects négatifs parasitant cette démarche d'aventure habituellement peu ou pas usitée. Celle-ci tranche en effet avec celle ouvrant sur des apprentissages plus classiques en lien avec une conception nourrissant

plus ou moins l'idée, d'une part, que le modèle formel et idéal proposé reste inaccessible et que, malgré tout et d'autre part, la tentative pour le reproduire demeure la seule voie à suivre pour apprendre. C'est au contraire à un investissement et à une réorganisation psychique permanente que nous pensons originale et certes non dénuée de difficultés, que nous convions les élèves par le biais du travail collaboratif. Cette activité réflexive centrée sur le discours du candidat a le double avantage, nous semble-t-il, d'engager de manière authentique le sujet dans la recherche et l'appropriation des compétences à construire, tout en banalisant l'approche d'une discipline souvent connotée comme hyperrationalisante et très éloignée du discours de l'élève de terminale d'aujourd'hui.

IX.7.4. Réflexion sur la compétence : argumenter

IX.7.4.1. L'entrée par la centration réflexive sur le discours du candidat

La seconde heure est l'occasion de lister et d'étudier avec l'étude du début du développement, les compétences énoncées par les élèves à savoir (**pp, coeve**) « utiliser les connaissances, les références, et argumenter » (**TDD, REPP**). Après questionnement (**i**) sur ce que le candidat sait bien faire quand il disserte, les élèves tombent d'accord sur le fait que celui-ci est compétent quand il met à contribution un exemple qu'il leur faut citer « le pigeon qui mange dans tous les cas s'il a faim » (**coeve, rt, rc, re, r, cs**) (**DC, MR, RRCC, RPCRD**) et une référence à un auteur (Rousseau) pour illustrer la distinction conceptuelle entre l'animal que le candidat désigne comme lié au besoin, à l'instinct et « l'homme qui peut même en situation de mort décider de ne pas manger » (**RRCC**) et donc rompre, s'il le choisit, avec ses besoins vitaux. Mais la désignation des fonctions du discours et donc des critères qui le fonde n'implique pas nécessairement leur compréhension intime, moins encore peut-être, l'appropriation souhaitée. Nous dirons avec prudence qu'elle peut aller dans le sens de cette appropriation. Cette dernière se réalise quand non seulement l'élève désigne mais intériorise ces fonctions-critères, en les comprenant dans le discours d'autrui, mais surtout en les actualisant dans son propre discours et en les faisant jouer dans son propre processus de pensée. Cette intériorisation et ce jeu peuvent se cultiver par le retour réflexif sur le discours et le processus du candidat. Le détour par ce que valent ce discours et ce processus peut en effet être formateur. Ainsi la question (**O, PR**) : « Qu'est-ce qui distingue l'homme de l'animal pour le candidat ? » (**RRCC**) trouve une réponse assez satisfaisante dans l'affirmation que l'homme « peut choisir » (**RRCC**), alors que l'animal reste « dépendant de ses besoins » (**coeve, rt, rc, re, r,**) (**RRCC**). Renvoyé au raisonnement du candidat les élèves ne comprennent pas et contestent, par contre, l'implication (**ct, rmc, coeve, rt, rc, re, r, cs**) (**RRCC, REPP, MR, RPCRD**) avec le connecteur logique « donc » que celui fait entre raison et désir dans la

formulation : « À l'inverse, l'homme parce qu'il est un être doué de raison donc de désir... » Faut-il séparer raison et désir ? Dans ce cas, l'une n'implique pas l'autre ou suppose la présence de l'une dans l'autre, ce qui justifierait partiellement l'option énoncée mais exigerait de plus amples explications. (**RRCC, REPP**). Bref, confrontés à un processus de pensée qu'il s'agit d'évaluer, les élèves apprennent eux-mêmes à raisonner ce qui est bien l'un des objectifs majeurs de l'exercice philosophique. L'évaluation collaborative d'un discours oblige à mieux construire son propre discours, à fortifier son processus de pensée. C'est dans ce même souci d'*appropriation en acte des compétences et des critères pour dissenter* que l'enseignant oriente et ré-oriente les élèves dans les méandres de la pensée du candidat et de ses intentions quand il argumente.

IX.7.4.2. Compétences, critères, procédures et fonctions

C'est dans ce sens qu'il les questionne (O, PR) sur la fonction de la dernière phrase qui clôt le premier paragraphe du développement : « Ainsi le désir en nous éloignant de la nature serait responsable de bon nombre de souffrances ». Les intentions procédurales du candidat sur la forme ou sur le fond sont énoncées (**coeve, rt, rc, re, r,**) comme « Mettre un point final avec l'idée du paragraphe » (**REPP, MR**) ou comme l'annonce que « le désir serait source de souffrance chez l'homme » (**RRCC**). La fonction de la dernière phrase du paragraphe explicitée comme « une formule qui fait le point avec la question du sujet » (**REPP**) est alors une réponse qui est apparemment comprise par tous et leur convient (**coeve, cs**) (**RPCR**), une autre élève précisant que le candidat conclut (**REPP**) ainsi sur le fond qu'« il est donc possible de désirer et de souffrir en même temps » (**pp**) (**RRCC**). Repérage, identification des fonctions des formulations, entérinées comme des critères de la compétence considérée (mais non encore nommée) sont alors confirmés et validés (C) par l'enseignant. À la suite de la lecture critique du premier paragraphe où les élèves annotent (**pn**) la copie en fonction des remarques, on leur demande (O, PR) s'ils peuvent nommer précisément avec un verbe ce que fait le candidat dans ce passage, autrement dit la compétence qu'il déploie. Après quelques hésitations, le terme argumenter est avancé (**pp**) et validé (C). Il s'agit ensuite de nommer, toujours en employant des verbes, puis en les explicitant, les critères de cette compétence et de surligner (**su**) les extraits qui leur correspondent en tant qu'indicateurs observables dans le document de travail. Trois critères de l'argumentation sont ainsi repérés, identifiés et spécifiés (**coeve, rt, rc, re,r,**) (**REPP, RPCR, MR, TDD**) :

- énoncer l'idée, ici "le désir serait la source de souffrance chez l'homme" ;
- expliciter à partir d'exemples, de références (ici celui du pigeon avec Rousseau) à intégrer avec pertinence ;
- exploiter et faire un bilan.

Là encore, la déclinaison des compétences en critères et indicateurs observables passe par la focalisation réflexive sur les intentions du candidat en train de dissenter, dont on tente avec les élèves de comprendre le raisonnement. Cette invitation à cheminer « à l'intérieur » du processus de pensée d'un candidat expert, dont il s'agit en concertation de décoder les stratégies en vue de philosopher, nous apparaît prometteuse, car elle place et centre directement l'élève dans la tentative de compréhension du sens et dans celle de la compréhension du fonctionnement psychique qui détermine la possibilité de cette émergence du sens. Dissenter n'est plus alors appliquer des recettes, voire des préceptes ou autres prescriptions, mais construire un discours par la maîtrise des processus psychiques qui lui sont subordonnés.

IX.7.5. Le danger d'une "différenciation passive" dans toute démarche

IX.7.5.1. La gestion et la régulation didactique de la situation

Cet apprentissage transite par de nombreux allers retours intermittents du plan de la lecture du document qui constitue l'instrument psychologique de la situation à celui de l'oralité des questions réponses ou commentaires des acteurs, enfin à celui de l'écriture sous forme de prise de note ou du marquage du document de travail. L'étayage consiste alors à veiller à la cohérence et à la régulation de la coordination de ces différentes modalités d'apprentissage sur ces différents champs d'activités langagières. Ré-instiller de la cohérence et de la pertinence cognitive auprès des élèves en traitant les « blancs » qui peuvent surgir nous paraît alors très important, même si l'on sait que ce qui est construit à cette occasion sera l'objet, au fil des séquences, d'une réactualisation et d'une consolidation permanente. Ré-énoncer, préciser les consignes mal écoutées, mal entendues, mal comprises, voire insuffisamment audibles conditionne le suivi. Prendre ensuite le temps nécessaire pour l'expression des élèves, spécialement ceux en grande difficulté, veiller à l'écoute de tous pour celui qui parle, adopter une posture à la fois enthousiaste et empathique qui accueille sans démagogie la parole qui advient, pose le cadre du contrat qu'on désire instaurer. La concertation, la délibération et la validation peuvent ainsi être consacrées comme des temps forts de la réflexion, parce que partagées et mutualisées de manière authentique, et ceci nous paraît alors déterminant dans une visée de démarche formative et formatrice de la construction des compétences et critères d'évaluation pour dissenter.

IX.7.5.2. Savoir qu'on différencie passivement

Cela étant, soyons convaincu et averti que la transparence du sens de ce contrat didactique n'existe pas au sens littéral, ou tout du moins "parle" plus à certains qu'à d'autres, en philosophie comme

dans les autres disciplines. Autrement dit, la démarche que conduit l'enseignant à travers la méthode, les procédures qu'il utilise, les dispositifs, les situations qu'il met en place, les savoirs et connaissances dont il dispose, ceux qu'il suppose acquis de la part des élèves, le langage qu'il emploie, s'adressent plus particulièrement à certains élèves qu'à d'autres. De ce fait, il commet ce que Jean Yves Rochex (2012) appelle, une première « différenciation passive » qui rejoint ce que Bourdieu et Passeron appelaient « la pédagogie de l'abstention pédagogique ». Dans l'analyse fine des gestes professionnels qui concerne au plus haut point l'enseignant de philosophie, le sociologue pointe ainsi cette première différenciation :

« On l'observe quand les situations et les pratiques mises en œuvre par les enseignants présupposent des élèves qu'ils puissent tous effectuer un certain nombre d'activités sans que celles-ci leurs aient été enseignées, ou sans que l'on ait attiré explicitement leur attention sur la nécessité de les mettre en œuvre : mettre en relation différentes situations ou informations, tirer des enseignements à partir des tâches que l'on vient d'effectuer, se situer dans un registre de langage et de vocabulaire spécifiques... Or, tous les élèves ne sont pas à même de décrypter ces exigences implicites. Ceux qui y sont familiarisés en-dehors de la classe parviennent, par exemple, à percevoir les enjeux de savoirs qu'il peut y avoir au-delà de la succession des tâches demandées par l'enseignant, ou encore à reconnaître qu'il y a des principes communs qui relèvent de la spécificité des disciplines et des contenus des apprentissages. D'autres élèves au contraire, de par leur environnement ou leur scolarisation antérieure, ne sont pas familiarisés à ce type de mises en relation et ne peuvent décrypter ce qui est implicitement attendu d'eux. On se retrouve avec, d'un côté, certains enfants dont on attend des choses qui ne leur sont finalement guère enseignées et, de l'autre, des enseignants qui ne sont pas forcément conscients qu'il soit nécessaire de le faire. »

Qui oserait prétendre que cette différenciation implicite, même si les élèves parvenus en classes terminales sont déjà l'objet d'une sélection n'a plus cours et n'interroge pas la démarche d'accompagnement dans ce qu'elle signifie auprès des élèves ? La manière dont certains élèves, qu'on questionne lors de cette séance, se représentent l'utilisation des citations, des exemples, des références que l'"on prend et l'on met dans le devoir" (**RRCC1**) comme on le ferait d'un produit de consommation que l'on dépose dans le caddy du supermarché, en dit suffisamment sur l'écart et le malentendu qui peuvent exister entre la représentation "évidente" et idéale du professeur (qui alimente et valorise son système de pensée en s'appuyant sur des références) et celle de l'élève qui comprend argumenter comme formellement remplir, plaquer, débiller, cataloguer. Comment infléchir, transformer alors la représentation de l'élève tout en s'appuyant sur l'exercice de son processus de pensée ? Comment favoriser les transformations psychiques et proprement intellectuelles pour que l'image de l'intégration et son exercice fonctionnel par la médiation du

langage supplante peu à peu celle du "fourre-tout" ou du "patchwork", où disserter se réduit à mettre ou à déposer ?

IX.7.6. Le retour incessant au processus de pensée pour apprendre à philosopher

IX.7.6.1. Un instrument psychologique qui fonctionne à plein

L'approfondissement par le candidat de la thèse précédente fournit justement le prétexte pour essayer de comprendre la distinction entre intégrer des références bien maîtrisées et débiller ou plaquer de manière récurrente. Interrogés sur la manière dont s'y prend le « champion » pour argumenter, les élèves font observer que celui-ci ne se contente pas simplement de citer (**coeve, rt, re ,r**) (**RRCC, REPP, MR**) le mythe d'Aristophane selon lequel « les humains auraient été conçus comme un être à deux entités, ce qui fonde l'homosexualité chez les deux sexes et l'hétérosexualité. Puis ayant offensé les dieux, ceux-ci auraient été coupés en deux », mais l'explicite (**REPP**) (les élèves disent d'abord "l'explique") et l'interprète (« Dès lors, chaque être humain serait en quête de « sa moitié » pour retrouver sa plénitude passée") pour en tirer une conclusion-exploitation provisoire (**RRCC, REPP**) « Le désir de l'homme serait donc avant tout un manque d'être qui révèle notre souffrance, notre faille. » Le fil conducteur du raisonnement du candidat est ainsi reconstitué assez facilement, apparemment compris et apprécié des élèves qui, fascinés par le mythe d'Aristophane, questionnent (**q, dm**) plus avant (**RRCC, RPCRD, MR**) l'enseignant, qui s'exécute (**PS, DL**) sur les interprétations diverses de l'origine de l'amour. « Qu'est-ce qui fait qu'on aime? » (**RRCC, REPP, REPPP, RPCRD, ID**) est la question d'une élève dont les yeux brillent ce qui résume assez bien l'intérêt soudain et urgent d'une bonne partie de la classe pour un sujet évidemment porteur pour des adolescent(e)s en pleine construction. Le fait que le contenu même du document de travail intéresse en premier chef les élèves accentue probablement sa conversion en instrument psychologique et stimule le questionnement réflexif.

IX.7.6.2. L'incidence positive sur les mises en relation

Cela permet ensuite à l'enseignant d'amener (O) plus facilement les élèves à problématiser et à proposer des liens référencés. Les thèses (**RRCC, REPP**) d'Aristophane, en lien avec celles assez proches de Freud, sont alors reprises et explicitées (**PS, DL, SP**), de même que celle de Platon dans *Le banquet*, de Kant dans *La philosophie de l'histoire*, d'Emmanuel Levinas, dans *Le temps et l'autre*. Comment trancher face à ces différentes interprétations ? À partir d'une définition de l'amour (recentrée sur la relation amoureuse) donnée par une élève, qui selon elle « emporte tout sur son passage » (**af**) (**RRCC, TDD**), l'enseignant en vient par une série de questions (O) à faire

distinguer (**pp**) (**RRCC**, **REPP**, **DC**, **TDD**) le sentiment amoureux, l'amour passion qui effectivement nous subjugué, nous « entraîne dans son tourbillon » (**RRCC**) et souvent nous « aveugle » (**RRCC**) et l'amour construit aussi avec la raison qui « fait la part des choses » et « aime néanmoins » (**RRCC**). Le débat peut alors se poursuivre en revenant à la question initiale éclairée par le travail de définition et de distinction conceptuelle (**REPP**) réalisé par les élèves. L'essentiel demeure ici de maintenir en exercice et en « haute activité » le processus de pensée. Celui-ci s'enrichit et se fortifie par le retour « motivé » opéré sur la compétence à argumenter du candidat, sur celle corrélative d'explicitation et d'approfondir des connaissances qui interpellent et intéressent, celle de définir, de conceptualiser puis de problématiser une question philosophique en étroite proximité avec les attentes des sujets. Il se trouve que la référence proposée par le candidat par l'intérêt et le plaisir manifeste qu'elle suscite, entretient et développe ce processus. On sait que le plaisir, notamment par le biais du système limbique, est à ce titre un puissant levier motivationnel pour apprendre. L'enseignant ne fait alors que s'appuyer sur cette aubaine émotionnelle pour, par-delà la clarification des critères d'évaluation, entraîner les élèves à l'apprentissage de l'exercice philosophique. La séance prend fin avec la fin de l'étude du deuxième paragraphe. Les élèves sont alors invités à étudier à la maison la fin de la première partie du devoir en précisant comme précédemment compétences et critères nouveaux ou déjà rencontrés. Cette construction des critères d'évaluation donne peu à peu naissance à un tableau général qui rend compte des grandes compétences à engager dans l'exercice de la dissertation et renvoie aussi à une construction singulière car représentative de la classe qui choisit de rajouter par la suite comme l'une des compétences majeures celle de mobiliser et d'intégrer des connaissances et des références pour argumenter.

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S3

Situation S 3 en ZDP	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques à l'œuvre et indices repérés dans le verbatim	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activité et modalités des activités réalisées	Sources verbatim, corpus
Construction des critères d'évaluation de la dissertation.	La photocopie d'une « bonne » copie du bac avec le sujet/ : Peut-on désirer sans souffrir ?	Le passage étudié, ici, introduction et début du développement à évaluer	Orientation Prescription Signalisation Reformulation Valorisation Orientation processus de pensée du candidat Confirmation Reprise Explicitation Demande de définition Evaluation – vérification Demande de distinction conceptuelle Accueil Proposition de solution Synthèse ponctuelle Adresse	Attention et Centration Ciblage Lecture réflexive Interactions psychiques Mises en relation Verbalisations Conflits sociocognitifs Internalisation Externalisation des processus psychiques et activités langagières PC RRCC REPPC TDD DC, E, ID , ICO REPP RPCRD	Repérer, relever et identifier les critères d'évaluation (sous compétences) et compétence dans le passage étudié (début du développement) Lecture Echanges Concertations Négociations Contributions Prise de notes Surlignages Surlignages	Présence d'interventions orales en lien avec la construction de la compétence recherchée Cs, q, sg, pp, re, ct, c, pgt, cst, af, rt, rc, dm,, p, rmc, rmq,, coev, coeve, Demande de prise de définition, dpd Surlignage, su	Cf. carnet de bord, annexe1, doc. 4

IX.8. Situation S3' : la construction des critères

d'évaluation de la dissertation. Un exemple :

la compétence : argumenter

(TST2S Septembre 2011, cf. annexe 2 Vidéo 3 de 10'25'' à 13'20'' et Vidéo 3' de 0 à 17'20'')

IX.8.1. La recherche commune des critères, des compétences et des contenus

IX.8.1.1. Banaliser l'alternance de la centration

Orienter les élèves vers la recherche des différents critères rendant compte d'une compétence (ici argumenter) amène la classe à conjointement identifier les sous compétences qui la composent. C'est dans cette logique que démarre l'accompagnement du début de cet extrait. L'enseignant est centré essentiellement sur l'orientation (O) et plus spécifiquement sur l'orientation vers le processus de pensée du candidat (OPPC), illustrée dans la copie par les procédures qu'il utilise et les intentions qu'il manifeste quand il annonce puis présente une idée. Les élèves alternent réflexivité centrée sur les compétences liées à l'expression des contenus (**RRCC**) énoncée soit par elles (cf. l'idée), soit par l'enseignant (cf. annonce de l'idée) et réflexivité centrée sur le processus de pensée du candidat (**REPPC**) et donc des sous compétences qu'il construit pour philosopher. Certaines sont amenées à prendre en charge (**PC**) la lecture des passages étudiés. L'activité langagière des élèves est notifiée par des sigles en minuscules en gras question (**q**), suggestion (**sg**), proposition (**pp**), reprise (**re**), contestation (**ct**), confirmation (**c**), analogie (**an**), prolongement (**pgt**), extension (**ex**), constat (**cst**), supposition (**s**), affirmation (**af**).

1 E : on passe au développement. Vous avez trouvé des choses ? PR, O

Allez c'est parti. Donc Margot et sa voisine c'est... ?

2 Aurélie : Aurélie.

3 E : Aurélie, tu nous lis le début du développement et PR, O, S
puis vous ferez vos commentaires. C'est parti.

4 Aurélie lit le passage : Dans un premier temps il nous faut interroger PC
le désir en ce qu'il serait source de souffrance chez l'homme.

5 E : oui, c'est quoi ça ? O

- 6 Aurélie : c'est l'annonce de la première partie. **pp, RRCC**
- 7 E : annonce, donc ça vous le mettez, vous l'avez peut-être déjà
mis annonce, voilà, c'est bien. (L'enseignant lit) :
Dans un premier temps il nous faut nous interroger sur la source
De la souffrance chez l'homme. » Qu'est-ce qui est caractéristique
alors dans une bonne copie du bac ? Bon, qu'est-ce que fait l'élève ? **OPPC**
- 8 Une élève : il y a une introduction **sg, RRCC**
- 9 E : oui, mais dans le développement là, il nous dit
dans un premier temps qu'est-ce qu'il fait ? **C, OPPC**
- 10 Une élève : il présente. **pp, REPPC**
- 11 E : il présente, une présentation de ce qu'il va dire, c'est ça,
voyez, il y a une mise à distance, une présentation. Il lit :
Dans un premier temps, il nous faut nous interroger...
euh le désir en ceci qu'il serait source de souffrance chez l'homme.
Donc prise de distance, présentation de l'idée. Quelle va être
cette idée qu'il va nous présenter ? **O**
- 12 Tatiana : le désir qui entraîne de la souffrance. **pp, RRCC**
- 13 E : voilà, le désir entraîne la souffrance et je vais vous présenter cela. **C, RE, OPPC**
Voilà ce qu'il dit. D'accord ? Aurélie, alors on y va ! **E, PR**

IX.8.1.2. S'appuyer sur le texte pour habituer les élèves à s'exercer à construire les sous-compétences de l'argumentation : définir, expliciter, conceptualiser

IX.8.1.2.1. L'engagement dans l'exercice comme préalable

Durant ce passage l'enseignant fait affronter aux élèves la tâche qu'elles auront dans tous les cas à accomplir, qu'elles choisissent la dissertation ou le sujet texte à l'examen, à savoir s'essayer à *définir (TDD)*, à *expliquer (E)*, à *conceptualiser* en distinguant ici les concepts (**DC**). Le terme d'« *irréductibilité* » utilisé par le candidat pas ou peu connu des élèves sert de prétexte à l'entrée dans ce travail. Celui-ci n'est pas toujours couronné de succès et c'est progressivement et avec l'aide des questions de l'enseignant centrées sur l'*orientation (O)*, les *demandes de définition (DDD)*, d'*explicitation (DDE)* et de *distinction conceptuelle (DDC)* que les élèves avancent. L'essentiel, par-delà les essais, erreurs sur le fond, nous semble précisément l'exercice fourni par

les élèves qui, en acte, construisent pour elles-mêmes ces sous-compétences incontournables quand elles apprennent à philosopher et quand il s'agit d'argumenter. La construction de ces sous-compétences et de ces compétences ne se réduit donc pas à une simple identification formelle d'indicateurs et de critères, mais invite pleinement le sujet à s'engager en *s'exerçant* en permanence à l'oral ou en langage intérieur (extériorisation et intériorisation des processus psychiques et de l'activité langagière). Ce travail permet en même temps, semble-t-il, un retour plus éclairant sur la compréhension de ce qu'écrit le candidat et sur la compréhension de son processus de pensée par les élèves. Ceci apparaît à la fin de l'extrait quand l'enseignant opère pour les élèves le lien entre ce qui vient d'être dit et les propos du candidat (52, OPPC, *orientation sur le processus de pensée du candidat*).

- 14 Aurélie lit : Il convient de rappeler que l'homme est le seul être vivant **PC**
sur terre à désirer car le désir implique la raison. Si les animaux ont des besoins,
ils n'ont pas de désirs et se plient à l'ensemble des lois naturelles qui nous régissent.
À l'inverse l'homme parce qu'il est un être doué de raison donc de désir
peut s'affranchir des lois naturelles ce qui prouve entre autres l'irréductibilité
du désir au besoin.
- 15 E : oui l'irréductibilité du désir au besoin. Bon alors on continue un peu dans les termes. R, O
un petit peu complexes, précis. Qu'est-ce que ça veut dire irréductibilité ? **DDD**
- 16 Tatiana (qui fait un geste de rapprochement des mains) : irréductible c'est quand, **pp, TDD**
on peut pas réduire.
- 17 E : oui on peut réduire et là justement, qu'est-ce qu'on peut pas réduire ? **O**
- 18 Tatiana : le désir au besoin. **re, RRCC**
- 19 E : vous comprenez cela ? Est-ce que vous faites la distinction entre le désir,
de boire et le besoin de boire ? **EV, O**
DDC
- 20 Tatiana : ben le besoin c'est parce qu'on peut être en manque, que le désir
c'est comme ça c'est une pulsion en fait. **pp, DC**
- 21 E : qu'est-ce qui est le plus, la pulsion, le désir ou le besoin ? C'est intéressant parce **O**
que vous avez trois termes désir, pulsion... et besoin. Quel est le plus **DDC**
près de la nature et du biologique ?
- 22 Une élève : c'est la pulsion. **af, DC**
- 23 E : pulsion, besoin ou désir ? **O**
- 24 La classe : besoin. **pp, DC**

- 25 E : alors qui vote pour le besoin ? O
- 26 La classe : (une grande majorité des élèves lève le doigt) **pp, DC**
- 27 E : d'accord. Besoin et ensuite vous montez comment ? R C, R, O, DDC
- Il y a une hiérarchie.
- 28 La classe : besoin, désir, pulsion. **sg, RRCC, DC**
- 29 E : d'accord. Bon et si moi je vous dis, euh, alors besoin, c'est besoin A, RE
biologique, c'est-à-dire c'est ce qu'on a évoqué. Si on boit pas RE
on meurt, si on mange pas, pulsion c'est un terme intermédiaire justement. RE
Il y a Freud, par exemple, qui montre bien, qui propose ce terme, PS
c'est un intermédiaire entre le biologique et l'intellectuel, vous voyez,
c'est un peu... les pulsions humaines, c'est voilà, on dit : animé de pulsions
irrépressibles, c'est plus tout à fait du besoin c'est pas encore du désir,
c'est une pulsion.
- 30 Tatiana : c'est un peu comme ça, c'est animal. **sg, E**
- 31 Une autre : et soudaine. **pp, E**
- 32 E : oui, oui, alors après le désir qu'est-ce que ça suppose ? O
- 33 Tatiana : ça fait longtemps qu'on le veut. **af, E**
- 34 Une autre : eh ben non ! **ct, RRCC, E**
- 35 E : mais qu'est-ce que cela suppose et comment ? DDE
- 36 Marion : une action compulsive **pp, E**
- 37 E : est-ce que c'est que la nature le désir ? O
- 38 La classe : non **af, RRCC**
- 39 E : alors c'est quoi ? Qu'est-ce qu'il y a en plus le désir ? O
Désir de boire une bonne boisson, c'est pas la même chose que le besoin de boire. PS
- 40 Tatiana : parce qu'on en a envie, pour se faire plaisir. **sg, RRCC, E**
- 41 E : ouais, mais il y a quoi ? DDE
- 41 Salomé : il y a aussi un... **sg, RRCC**
- 42 E : c'est vrai ça peut-être le besoin, voilà. Mais le désir d'une bonne boisson C, O
d'un bon petit plat que vous faites...
- 43 Tatiana : parce qu'on le souhaite... **sg, RRCC, E**
- 44 E : oui, qu'est-ce qu'il y a nécessairement dans la dimension du désir ? C, O

- 45 Tatiana: on l'attend... sg, RRCC, E
- 46 E : oui et alors qu'est-ce qui se passe ? C'est simplement au niveau du biologique O
qu'il se passe des choses ?
- 47 La classe : non af, RRCC
- 48 E : quand vous désirez quelque chose ? O
- 49 Tatiana : c'est qu'on souhaite l'avoir. sg, RRCC, E
- 50 Une autre élève : on l'a dans nos pensées. pp, RRCC, E
- 51 E : ah oui il y a l'esprit avec, non ? Le besoin, est-ce qu'on pense à l'esprit ? C, E
C'est la nature le biologique voilà. On a besoin, voilà, vous êtes mis
sous perfusion parce que vous êtes déshydraté. Par contre, quand il
y a cette dimension du désir, il y a l'intellect, c'est tellement vrai.
Alors ce qu'il nous dit, évidemment, toujours, pour l'animal, ça reste OPPC
à quel niveau ?
- 51 Tatiana : le besoin. pp, RRCC, E
- 52 E : le besoin et évidemment c'est ce qu'il dit, il n'y a pas de désirs R, OPPC, RE
chez l'animal. Il y a des besoins, éventuellement des pulsions, je sais pas.

IX.8.1.3. Partir du questionnement des élèves sur les contenus présents dans la copie pour les recentrer sur l'identification et la construction des compétences

IX.8.1.3.1 Comment la lecture critique par les élèves est-elle possible ?

IX.8.1.3.1.1. Le biais de la copie comme instrument

La lecture critique de la « bonne copie » du bac ne va pas de soi pour ces élèves mais il semble que l'invitation initiale qui leur est faite d'analyser à la fois les compétences renvoyant à l'intégration des contenus et les compétences rendant compte de la conduite du discours du candidat de telle sorte que le document de référence devienne pour eux un instrument médiateur de leur propre processus de pensée se concrétise peu à peu. Témoin cette incompréhension revendiquée de Tatiana qui après avoir activement participé au travail précédent de distinction conceptuelle besoin, pulsion, désir s'interroge tant sur l'intention que sur la cohérence des contenus proposé par le candidat, s'appropriant par la même occasion son système de pensée et de raisonnement.

- 53 Tatiana : pourquoi en fait il met la raison avec le désir, q, REPPC, RRCC
c'est ça que je ne comprends pas ?

- 54 E : alors là effectivement, on peut discuter. A, C, O
55 Tatiana : parce que c'est pas forcément... **ct, REPPC, RRC**

IX.8.1.3.1.2. Internalisation et externalisation des processus psychiques et de l'activité langagière

Cette contestation est-elle possible parce qu'elle s'ancre d'une part sur ce qui a été préalablement ensemble défini (la distinction besoin, désir, pulsion) et probablement d'autre part sur les représentations, sur les références ou les connaissances familières (le romantisme ?) que les élèves possèdent de l'opposition désir- raison. Cette internalisation autorise, de ce fait une lecture critique et permet à l'enseignant de faire progresser la réflexion en la reliant à ce qui a été préalablement pensé.

- 56 E : alors (l'enseignant lit) il convient de rappeler que l'homme est le seul être vivant sur terre. Alors voilà : Le désir implique la raison... si les animaux ... **O, REPPC pp, RRCC**
c'est peut-être par rapport à ce qu'on vient de dire là, c'est-à-dire
s'il y a désir, il y a...

57 La classe : raison, pensée, pensée.

- 58 E : comment ? **O**

59 La classe : raison. **pp, RRCC**

- 60 E : oui il y a raison, réflexion, il y a intellect, c'est peut-être ce qu'il voulait dire C, RE, OPPC
il l'a mal dit, il l'a peut-être mal dit, parce que c'est vrai qu'on oppose souvent PS
désir et raison.

61 Tatiana : ben ouais, c'est pour ça. **pgt, RRCC, RREPC**

IX.8.1.3.1.3. Tissage des réflexivités

Un tissage serré entre réflexivité centrée sur les contenus et réflexivité centrée sur le processus de pensée (du candidat) devient alors possible et fortifie la construction des compétences ou sous-compétences ici l'exigence de précision dans l'expression (cf. 63) ou l'approfondissement d'une distinction conceptuelle (entre désir et besoin cf. de 64 à 71) conduit par l'enseignant.

- 62 E : oui, mais en même temps il y a une dimension intellectuelle du désir. **PS**

63 Tatiana : oui, mais il aurait peut-être dû mettre le désir intellectuel. **sg, ev, RRCC, REPPC**

- 64 E : oui le désir par définition est quelque chose d'intellectuel. **C, RE, PS**
Quand vous désirez, quelque chose et bien effectivement vous
vous faites un film.

- 65 La classe : hum, hum ! **pgt, c, REPP**
- 66 E : voyez et c'est pas simplement waouh, ah j'ai faim ! Je mangerais bien un petit truc, O, PS
 Voyez, il y a le délai, il y a l'attente et ouais, c'est pas ...
- 67 La classe : (réactions)
- 68 Une voix: ben oui ! **c, RRCC**
- 69 E : par exemple, voilà, vous attendez, vous restez sur votre faim et vous profitez PS
 de ce désir d'avoir faim, ça vous ait jamais arrivé ?
- 70 Une élève : si, si ! **c, pgt, ID**
- 71 Une autre : non quand j'ai faim, je mange. **ct, ID**

***IX.8.1.3.1.4. Centration sur les compétences construites (par le candidat)
 et à construire (par les élèves)***

Ce voyage d'étude centré alternativement ou en « tissage serré » sur le discours du candidat versant compétences visant la conduite du raisonnement, et versant compétences visant l'expression et l'intégration des contenus, rend plus aisé semble-t-il ensuite la recentration spécifique des élèves, (par repérage et réflexivité, (**REPP**) sur la mise en œuvre de ces compétences ou sous compétences.

72 E : d'accord, alors il énonce l'idée, ensuite qu'est-ce qu'il fait ? (l'enseignant lit) : C, OPPC

« il convient de rappeler » et dans la marge vous notez quoi ?

Donc « Le désir peut s'affirmer ... désir au besoin » et bien oui,
 alors qu'est-ce qu'il fait là ? Il commence par quelle compétence ?

- 73 Une élève : ben le premier plan. **Sg, RRCC**
- 74 E : oui, mais ça s'appelle comment ? O
- 75 Une élève : l'annonce. **pp, RRCC**
- 76 E : oui, mais l'annonce ça va être dans les critères, mais on est dans quoi là ? A, O
 la compétence à quoi faire ?
- 77 Une élève : à prendre de la distance. **pp, REPP**
- 78 Une autre : philosopher. **pp, REPP**
- 79 E : il discute et puis qu'est-ce qu'il fait ? OPPC
- 80 Une élève : il philosophe. **af, REPPC**
- 81 : il philosophe, il philosophe, comment, en faisant quoi ? Il va énoncer l'idée,
 ensuite : qu'est-ce que c'est la partie qu'on vient de lire là ? OPPC, O
- 82 Une élève : le développement. **pp, RRCC**

83 E : oui le développement. Il explicite, il y a explicitation : il annonce l'idée
on peut, pas désirer sans souffrir et d'ailleurs je vais vous monter comment etc. SP
Le désir, le besoin on fait la distinction, travail de définition, explicitation
et puis après il va faire quoi ? OPPC
Euh la suite par exemple : « Par conséquent »...

IX.8.1.3.1.5. Centration sur les contenus

Ce balayage alterné rend apparemment la recentration spécifique sur les contenus elle aussi plus aisée (cf.87 à 97). Ici le repérage et la désignation des sous compétences mises en œuvre (l'emploi par le candidat d'exemples et de références) semblent aller de pair, ou tout au moins n'empêchent pas l'explicitation par les élèves de ces exemples et références. La comparaison (citée par le candidat) par Rousseau de l'attitude de l'homme et du pigeon par rapport aux « lois naturelles » est à ce titre bien comprise par les élèves (de 88 à 108). L'enseignant se borne à orienter (O) ou à rebondir sur ce qui est dit en le prolongeant, en l'explicitant ou en l'approfondissant (PS). Il suscite (cf. 69, 98) les processus d'imprégnation ou d'identification (ID) (cf. 99, 100,70, 71), accueille (103) même les projections (PRO) sur la personne d'autrui (102) et les interactions de connivence (ICO) qui s'en suivent (104,106) comme facteurs d'appropriation.

84 Elodie : Par conséquent ... PC
85 E : oui plus fort. PR
86 Elodie : Par conséquent... (puis inaudible). PC
87 E : alors dans un premier temps, il a fait la distinction entre quoi et quoi ? OPPC
88 Cassandra : le pigeon et l'homme, re, RRCC
89 E : oui, alors juste avant entre l'homme et l'animal. Et puis il s'appuie
sur quoi Cassandra ? RRCC, OPPC
90 Cassandra : sur deux exemples ? pp, RRCC, REPPC
91 E: oui et qu'est-ce qu'il nous dit ? OPPC
92 Cassandra : ben que... RRCC
91 E : de quoi est capable l'homme, de quoi n'est pas capable l'animal ? O
92 Cassandra : de ne pas s'arrêter de manger. re, rt, RRCC
93 E : comment ? O
94 Cassandra : ben il dit que... re, RRCC
95 Cassandra : alors un homme peut s'arrêter de manger même s'il est
en situation, de mort ? re, rt , RRCC

- 96 Marlène : un animal s'il est en bonne santé, il ne se laissera pas mourir. **ex, RRCC**
- 97 Cassandra : alors que l'animal, c'est l'instinct. **re, RRCC, RPCRD**
- 98 E : oui, d'accord, tout à fait. Alors c'est l'instinct qui conduit l'animal alors
que l'homme peut aller contre son besoin, c'est-à-dire qu'il y a des gens qui
n'ont plus faim et qui, peuvent continuer de manger, ça c'est l'homme. **C, V, RE**
PS
- 99 Une élève : oui ! **c, ID, REPP**
- 100 La classe : (rires). **c, ID, REPP**
- 101 E : est-ce qu'un animal va continuer à se gaver s'il s'arrête une fois
qu'il n'a plus faim, alors que nous si on est gourmand au dessert
on prendra trois parts alors qu'on a plus faim ? **O, PS**
- 102 Une élève : Cassandra ! **an, PRO, RPCRD**
- 103 E : par contre (regard de l'une à l'autre élève), **O, A**
- 104 Cassandra : pourquoi tu rigoles ? **ICO**
- 105 E : et alors à l'inverse on peut... **O**
- 106 Cassandra : pourquoi tu te moques de nous ? **ICO**
- 107 E : on peut aller contre son besoin, effectivement, par exemple, on peut refuser. **PS**
Qu'est-ce qu'il peut faire l'homme ? Il peut refuser quoi ? **O**
- 108 Une élève : de manger. **re, RRCC**

IX.8.1.3.1.6. Vers une flexibilité cognitive

Encouragé par la dextérité des élèves à alterner dans leurs propos la réflexivité portant sur les contenus et celle évaluant les procédures, l'enseignant s'autorise à mêler les uns et les autres quand il s'adresse à eux, ce qui semble troubler un temps leur clairvoyance (109, 110, 111) vite recouvrée (112) aussi bien quand elles se prononcent sur l'explicitation des contenus (112 à 120) que quand elles recherchent les composantes de l'argumentation (121 à 133). L'enseignant oriente sur l'un ou l'autre des deux registres de réflexivité, ce qui ne semble pas poser de problèmes aux élèves qui enchaînent (119 à 122) les réponses et acquièrent une flexibilité cognitive plus prononcée. L'enseignant s'autorise de ce fait à clore cette phase en insistant sur la mise en relation à opérer entre le propos du candidat analysé par les élèves et sa fonction, répondre précisément à la question du sujet (134 à 136). Il peut alors commencer de procéder à un récapitulatif- synthèse (SP) des sous-compétences repérées. (136)

- 109 E : de manger alors qu'il faut manger. Donc il va aller contre **R**

- les lois naturelles. Ça correspond à quoi là ? Alors il nous a dit, O, PS
alors il annonce, l'idée, il la développe. Il explicite et il trouve RE, O
les termes, il distingue les termes, besoin et désir, ensuite SP
il fait quoi, il s'appuie sur quoi ? OPPC
- 110 Une élève : sur l'instinct animal. **re, rt, RRCC**
- 111 E : non, mais dans sa copie, il s'appuie sur quoi pour nous dire les choses ? OPPC
- 112 Tatiana : sur des exemples. **pp, RRCC, REPP**
- 113 E : alors il y a un exemple, l'histoire de quoi ? O
- 114 La classe : du pigeon. **re, rt, RRCC**
- 115 E : et puis une référence ? O
- 116 La classe : Rousseau. **re, rt, RRCC**
- 117 E : et bien ça il faut le noter. Parce que pour vous, alors à la fin qu'est-ce PR, OPPC
qu'il nous dit à la fin ? Une fois qu'il nous a tout dit, même s'il est
en situation de mort, etc., et l'exemple de Rousseau, poussé par
l'instinct de survie animale. À la fin du paragraphe, il y a quoi, il y a
marqué quoi ?
- 118 La classe : ainsi. **re, rt, RRCC**
- 119 E : ainsi, et ainsi quoi ? O
- 120 Cassandra (elle lit) : Ainsi le désir en nous éloignant de la nature PC
serait responsable de bon nombre de souffrances.
- 121 E : alors ça correspond à quoi ça ? OPP
- 122 Cassandra : une petite phrase de conclusion. **sg, ev, REPP**
- 123 E : alors de conclusion par rapport à quoi ? OPP
- 124 La classe : par rapport à la première partie. **pp, ev, MR, REPP**
- 125 Salomé : par rapport à son premier. **pp, ev, MR, REPPC**
- 126 E : oui, mais par rapport à quoi très précisément quand il dit : OPPC
Le désir en nous éloignant, de la nature serait responsable de bon nombre
de souffrances.
- 127 Une élève : il affirme. **pp, ev, REPPC**
- 128 E : oui mais il affirme en fonction de quoi ? OPPC
- 129 Une élève : de la problématique. **sg, MR, REPP**

- 130 E : alors, c'est pas la problématique. PS
- 131 Une élève : non, c'est dans un premier temps quand il annonce la présentation. **af, ev, MR, REPP**
- 132 E : oui et il répond à quoi là ? OPPC
- 133 Amélia : à la première partie de la problématique. **pp, MR, REPP**
- 134 E : quel est le sujet ? O
- 135 Cassandra : peut-on désirer sans souffrir ? **re, rt, RRCC**
- 136 E : ben il répond, hein ? Donc si vous voulez, vous avez 1, l'annonce, vous l'avez dit. (Il écrit au tableau), l'annonce de l'idée... PS, SP, OPPC

IX.8.1.3.1.7. La relance du questionnement par le questionnement

Advient une phase de formalisation par la transcription au tableau des sous compétences repérées par les élèves et de la désignation par eux de la compétence concernée. L'idée est de procéder à un récapitulatif actif des sous compétences de la part des élèves, pour qu'elles comprennent mieux à quelle grande compétence elles renvoient. D'où le différé opéré par l'enseignant à la question de Cassandra invitée avec ses camarades à se questionner :

- 137 Cassandra : en haut on met développer, Monsieur ? **q, ev, RRCC, REPP**
- 138 E : comment ? Pour la compétence ? O
- 139 Cassandra : on met développer ? **q, ev, RRCC, REPP**
- 140 E : est-ce que vous mettez développer ou est-ce que le tout ça va être une compétence, particulière ? Alors évidemment développer, ça va être un peu expliciter ses idées, etc., le développement c'est tout le corps du devoir, mais la compétence bien ciblée, c'est quoi ?

IX.8.1.3.1.8. La recentration réitérée sur le processus de pensée

Cette invitation a pour but de recentrer les élèves sur le processus de pensée à l'œuvre (le leur : « j'annonce l'idée », comme sur celui du candidat qui sert de référent : « ensuite il nous fait sur l'idée un bon travail de définition et plus, explicitation, ensuite qu'est-ce qu'il fait toujours dans ce paragraphe, vous l'avez dit ? » C'est en cela que l'enseignant amorce le récapitulatif poursuivi ensuite par les élèves. (De 141 à 159).

- 141 Une élève : une petite conclusion. **pp, ev, REPP**
- 142 E : et avant ? OPPC

143 Une élève : il prend des exemples.	pp, ev, REPPC
144 E : alors il s'appuie. Flora ? Non, c'est Morgane, où elle est Flora ?	C, O
145 Morgane : elle est pas là, elle est absente.	RRCC
146 E : ah excusez-moi !	P
147 Une élève : il y arrivera jamais, hein ! (rires)	ICO
148 Tatiana : c'est quoi Monsieur, les machins ?	q, RRCC
149 E : il s'appuie dites-moi sur quoi.	OPPC
150 Une élève : sur un exemple.	pp, ev, RRCC, REPP
151 E : alors sur un exemple et une... ?	O
152 Une élève : référence.	pp, ev, RRCC, REPP
153 E : voilà, il s'appuie sur un exemple et une référence, et à la fin c'est ce qu'on appelle..., C'est comment on l'appelle cette phase où il dit après ce que je vous ai dit c'est la phase de... ?	OPP
154 Une élève : transition.	sg, RRCC, REPPC
155 E : non, c'est pas transition.	PS
156 Salomé : où on conclut ?	q, ev, REPP
157 E : oui, alors c'est une conclusion par rapport à la question posée on appelle ça la phase d'exploitation.	OPP PS
158 Une élève : ah ben personne ne savait.	cs, RRCC, REPP
159 E : personne ne savait ? Non, si, mais c'est super important parce que souvent les élèves font une dissertation, alors ils font ça, ils disent ça et puis à la fin ils ne disent pas qu'est-ce qu'ils retiennent de ce qu'ils ont dit, vous voyez que je veux dire ?	A, S, OPP EV

IX.8.1.3.1.9. « Fixer » les apprentissages en croisant les activités langagières de reformatisation

Tout se passe ensuite comme si l'enseignant voulait que les élèves « fixent » au mieux ce qu'ils ont réfléchi et exprimé oralement qu'il écrit et énonce sous la forme d'un tableau, résume brièvement en rappelant l'indicateur (« ainsi ») et en citant l'énoncé de l'exploitation réalisée par le candidat (161) avant de les amener, dans une tension dynamique (les réponses fusent) à rechercher et à nommer la compétence générale, argumenter (de 162 à 169) .

160 Une élève : c'est quoi, c'est phase d'exploitation ?	q, RRCC
--	----------------

- 161 E : alors : Ainsi (il écrit) voilà : phase d'exploitation, phase d'explicitation, c'est à dire avec l'histoire du pigeon et de l'homme, cette comparaison, et bien on peut dire : Le désir en nous éloignant de la nature serait responsable de bon nombre de souffrances. Donc il n'y a pas de désir sans souffrance. Vous voyez ? D'accord ? Donc c'est phase d'exploitation et cette compétence, ça s'appelle comment quand vous discutez ensemble ?
- 162 : Marion : un débat.
- 163 E : alors oui vous discutez ensemble, Marlène ok, un débat.
- 164 Marlène : un dialogue.
- 165 E : alors un dialogue, à l'intérieur du dialogue si tu veux te faire entendre.
- 166 Cassandra : des arguments.
- 167 : E : voilà donc ça va être la compétence, ça va être... ?
- 168 Une élève : argumentation.
- 169 Une autre élève : argumenter.

OPP, OC

E, OPP

pp, ev, RRCC, REPP

C

pp, ev, RRCC, REPP

OPP

pp, ev, REPP

C, OPP

pp, ev, RRCC, REPP

pp, ev, REPP

IX.8.1.3.1.10. Multiplier les lieux d'expression de l'exercice philosophique

Le « couronnement » de ce que l'enseignant souhaiterait être une imprégnation à apprendre à argumenter s'illustre dans la désignation des « lieux » où cet exercice de pensée se déploie selon lui :

- Au tableau où il en écrit les composantes.
- Dans l'idéal (« il faut que pratiquement tout ça soit présent »). Dans le processus de pensée du candidat (« il annonce l'idée, il explicite, il définit les termes, ensuite il s'appuie sur un exemple et pas simplement sur une anecdote, il prend une référence et à la fin, il dit, ben voilà tout ce que je vous ai dit par rapport à la question qu'on se pose je réponds comme ça. »).
- Dans la présentation associée et même confondue du processus de pensée en fonction chez le candidat et chez l'élève qui en étudie la production introduite par la conjonction de coordination « Et » qui indique aussi manifestement que l'élève supposé est en pleine activité (Et vous ne lâchez rien ! Vous ne lâchez rien !).

170 E : argumenter donc on est dans introduire, argumenter (il écrit au tableau) alors , Il faut que pratiquement tout ça ce soit présent et là il est pas mal le candidat ou, la candidate, c'est-à-dire il annonce l'idée, il explicite, il définit les termes, il s'appuie sur un exemple et pas simplement sur une anecdote, il prend une référence

PR,

OPPC,

et à la fin, il dit, ben voilà tout ce que je vous ai dit par rapport à la question qu'on se pose je réponds comme ça. Et vous ne lâchez rien ! Vous ne lâchez rien ! S, PR

IX.8.1.3.1.11. Une conversion réussie ?

La fin de la séance consacrée à l'argumentation se termine sur l'expression des représentations des élèves opposant grossièrement forme et fond quand on philosophe, et sur le commentaire qu'en fait l'enseignant. Cassandra, apparemment imprégnée et convaincue par ce qui vient d'être souligné met en avant la démarche dans l'exercice philosophique :

171 Cassandra : en philo, Monsieur, il n'y a rien qui peut-être faux ? **q, af, MR, RRCC, REPP**

172 E : Comment ? O

173 : on peut faire des hors sujets, mais je veux dire si on répond bien **q, h RRCC, REPP**
à la question, rien ne peut être faux ?

IX.8.1.3.1.12. La reprise du discours institutionnel comme renforcement...

La réponse de l'enseignant tend à renforcer l'affirmation de Cassandra sur le fait de répondre « bien à la question » en la reliant aux exigences institutionnelles expérimentées dont les représentants officiels, les inspecteurs (qui pour les élèves sont surtout ceux qui déterminent les critères de l'épreuve du baccalauréat) initient autant qu'ils confirment ces exigences. Il s'agit de crédibiliser et de valider autant la démarche d'accompagnement que celle de l'apprentissage proposée aux élèves en les liant étroitement à ce qui est requis par l'institution.

174 : E : tout à fait. Si tu restes cohérente, si tu restes rigoureuse, et je vous signale que C, OPP
les consignes au baccalauréat, c'est quand on nous dit, l'inspecteur général S
nous convoque. Il nous dit : il n'y a pas une manière de débattre d'une question,
on peut prendre la question comme on veut, simplement il faut respecter la cohérence,
la rigueur, la précision. C'est exactement ce que tu disais tout à l'heure. AD

IX.8.1.3.1.13. ...et continuité

Le « répondre bien » s'inscrit dans la pluralité des manières d'appréhender un problème philosophique et de l'éclairer. En revanche, la démarche demeure identique, rigoureuse, précise et cohérente, c'est ce sur quoi insiste l'enseignant, c'est ce sur quoi il a insisté depuis le début de l'année en continuité avec le discours officiel, ce qui ne peut que rassurer les élèves.

176 E : c'est-à-dire qu'il n'y a pas un modèle d'argumentation, de présentation d'un problème de la manière dont on le reçoit. De même, il y a différents éclairages, différentes façons. PS

IX.8.1.3.1.14. Apprendre à argumenter, apprendre à problématiser plutôt que se centrer sur le conflit d'opinion

La seconde représentation, extrêmement présente et récurrente chez les élèves à laquelle est confronté chaque année l'enseignant, est que le correcteur sanctionnerait l'élève (où éventuellement le surévaluerait) en fonction des idées exprimées qu'il partagerait plus ou moins. Sans insister sur la difficulté consistant déjà à bien exprimer ses idées, ce qui est d'ailleurs le cœur de l'apprentissage du philosophe, l'enseignant admet sans s'étendre (sur ce point il est exclu de déstabiliser les élèves même si les études récentes (P. Rayou) les réunions d'« ententes » et d'« harmonisation » délivrent une réalité inquiétante) une certaine divergence dans l'évaluation portant plus sur le mode que sur le fond. L'important pour l'élève qui disserte et pour le correcteur qui évalue est ailleurs : elle se situe dans la méthode, les procédures, et plus encore dans la démarche problématisante qui exclut le discours à « sens unique » et intègre « des réponses ambivalentes », que l'enseignant ici développe et qui devient la marque, selon lui, d'un discours proprement philosophique. Par-delà argumenter, c'est donc la compétence à problématiser rigoureusement qui est mise en avant pour répondre à la deuxième intervenante (« donc ça devient philosophique et donc dans ce cas-là, si tu veux, c'est pas ne pas être d'accord avec ce que je dis, c'est montrer que quoi que tu dises tu as exprimé cet aspect ambivalent du problème. À partir de là les manières, j'allais dire, importent peu. Par contre il faut conserver cette rigueur, cette précision et cette cohérence, c'est ça. »). L'essentiel auquel l'enseignant renvoie finalement les élèves est l'attitude intellectuelle rigoureuse visant l'examen et, à l'issue de celui-ci, la construction d'un discours construit qui sera alors garant de réussite (« À partir du moment où vous êtes là où vous avez (il désigne le tableau et communique du regard avec les élèves) du travail de définition, vous savez de quoi vous parlez, si vous dites besoin vous ne dites pas désir, si vous dites... Voyez, c'est bon... »).

177 Une élève : mais si la personne qui corrige n'est pas forcément **h, MR, RRCC, REPP**

d'accord avec...

178 E : les idées ?

O

179 L'élève : oui.c

180 E : alors ça c'est souvent un argument que l'on évoque mais

PS

j'allais dire, c'est de la légende ça. C'est-à-dire que ce qu'il peut y avoir

ce sont des petites différences entre correcteurs par rapport à l'évaluation,

mais c'est pas : l'examineur est d'accord avec ce que je dis ou n'est pas d'accord.

Si vous parvenez à montrer comme va le faire le candidat que la question est philosophique et qu'elle renvoie des réponses ambivalentes et non à sens unique, c'est-à-dire je répons : «on peut désirer sans souffrir », ça c'est pas philosophique, vous l'aurez compris parce qu'évidemment ça le devient parce que l'on montre comment d'une certaine manière le désir nécessairement va me faire souffrir parce que déjà quand j'attends je souffre, c'est terrible, voilà mais en même temps si j'ai pas un petit peu cette souffrance à quoi bon vivre, ce délai, ce vers quoi je me projette, ce désir que j'attends, voyez, donc ça devient philosophique et donc dans ce cas-là, si tu veux, c'est pas ne pas être d'accord avec ce que je dis, c'est montrer que quoi que tu dises tu as exprimé cet aspect ambivalent du problème. A partir de là les manières, j'allais dire important peu. Par contre il faut conserver cette rigueur, cette précision et cette cohérence, c'est ça. À partir du moment où vous êtes là où vous avez (il désigne le tableau et communique du regard avec les élèves) du travail de définition, vous savez de quoi vous parlez, si vous dites besoin vous ne dites pas désir, si vous dites... Voyez, c'est bon..., c'est tatillon..., mais bon. Si vous avez des exemples et des références et non pas des anecdotes, les anecdotes ça ne passe pas en philosophie. Les anecdotes n'ont pas de portée générale, c'est juste quelque chose qu'on s'invente et dans ce cas-là tout est possible et l'inverse aussi. Si vous avez des faits, si vous avez, donc là... il y a une référence.

OPP

PS

PR

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S3'

Situation S 3' en ZDP	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques à l'œuvre et indices repérés dans le verbatim	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activité et formes, modes, modalités des activités réalisées	Sources verbatim, corpus
<p>Construction des critères d'évaluation de la dissertation. Un exemple : La compétence argumenter</p>	<p>La photocopie d'une « bonne » copie du bac avec le sujet/ Peut-on désirer sans souffrir ?</p>	<p>Le passage étudié, ici début du développement à évaluer</p>	<p>Orientation Prescription Signalisation Reformulation Valorisation Orientation processus de pensée du candidat Confirmation Reprise Explicitation Demande de définition Evaluation – vérification Demande de distinction conceptuelle Accueil Proposition de solution Synthèse ponctuelle Adresse</p>	<p>Attention et Centration Ciblage Lecture réflexive Interactions psychiques Mises en relation Verbalisations Conflits sociocognitifs Internalisation Externalisation des processus psychiques et activités langagières</p> <p>PC RRCC REPPC TDD DC, E, ID, ICO REPP RPCRD</p>	<p>Repérer, relever et identifier les critères d'évaluation (sous compétences) et compétence dans le passage étudié (début du développement)</p> <p>Lecture Echanges Concertations Négociations Contributions Prise de notes Soulignages Surlignages</p>	<p>Présence d'interventions orales en lien avec la construction de la compétence recherchée</p> <p>Question,, Suggestion Evaluation Proposition Reprise Contestations Confirmation Analogies Prolongement Constat Affirmation Extension</p>	<p>Cf. annexe 2, vidéo 3 de 10'25" à 13'20," vidéo3' de O à 17'20" Annexe 3, doc.. 3. Verbatim TST2S 09/ 2011 (14H30-16H30)</p>

IX.9. Situation S4 : la construction d'une synthèse collective à visée collaborative sur la définition du philosophe

(TST2S 09/2011, annexe 4, Vidéo 4)

(Vidéo 4, séquence1 : de 0 à 16' 45'', vidéo 4, s2 : de 0 à 2'13'', vidéo 4, s 3 : de 30' à 2' 01'', vidéo 4, s4 : de 52'' à 2' 22'', vidéo 4, s5 : de 0 à 10'')

IX.9.1. Descriptif, objectifs et enjeux

Cette séance survient en général après 4 à 5 semaines de cours (ici début octobre 2011), comme bilan de ce qui a été étudié. Mais la manière dont on procède a aussi son importance. On a préalablement demandé aux élèves de rechercher une définition du philosophe qu'elles proposeront et expliciteront devant la classe et pour la classe, dans le but de construire ensemble un document de synthèse, l'enseignant se chargeant (D L) d'assurer le lien en direct entre chaque proposition en les explicitant, et en différé par écrit sous la forme d'un document de synthèse. Le but didactique est d'actualiser devant et avec les élèves une démarche de recherche communautaire et discursive qui vise la collaboration, tout en insistant sur certaines compétences ou sous compétences à s'approprier (définir, expliciter, intégrer et mettre en relation les références et les connaissances). Cette séance constitue à cet égard *un banc d'essai et un enjeu déterminant pour l'engagement ultérieur*. Les questions que les élèves peuvent légitimement se poser sur la méthode adoptée depuis le début d'année scolaire doivent pouvoir être apaisées et trouver des réponses positives dans la relative réussite de la conduite de cette séance. Le pari est ici *de mettre pratiquement toutes les élèves à contribution* pour construire cette synthèse et *valider en la crédibilisant la démarche communautaire de recherche*, dont les bénéfices attendus pourraient confirmer notre troisième hypothèse de recherche. À cet égard, l'accueil (A), la reformulation (R), la reprise(RE), la confirmation (C) les adresses (AD), les allusions (AL), les renforcements positifs, la valorisation (V) tendent vers ce double objectif. De même, l'orientation centrée sur l'élève (Oe), sur le groupe classe (OC) ou sur l'un et l'autre (O) se réfère et s'adresse, d'une certaine manière, à cette réflexivité communautaire en construction en lui signifiant qui en est le porte-parole. De même, les occurrences portant sur l'invitation ou le renvoi à la dimension communautaire (IC) visent à stimuler l'engagement et à construire la cohésion et la culture de la classe dans et par

l'exercice réflexif. De leur côté, les élèves interviennent oralement sous la forme de questions (**q**), suggestions, (**sg**), propositions (**pp**), propositions complémentaires (**pc**), renvoi à la communauté, au cours (**rc**), demande de contribution, (**dc**), citations (**c**), reprises (**re**), contestations (**ct**), suppositions (**s**), affirmations (**a**).

IX.9.2. Analyse

IX.9.2.1. D'abord définir ce dont on parle (l'élève) et accompagner cette parole (l'enseignant)

Philosopher commence par s'habituer à définir (TDD) ce dont on parle. C'est ce que demande en premier lieu l'enseignant aux élèves de cette classe de Terminales ST2S, exclusivement composée de filles, quand elles proposent leur contribution. Ce qui intéresse ici l'enseignant est que l'élève ne lise pas seulement sa définition, mais soit à même de l'explicitier (E) devant ses camarades. À cet effet, il utilise ce que nous avons rebaptisé dans le cadre scolaire le questionnement d'explicitation (cf. Approche renouvelée de la didactique de l'apprentissage du philosophe, la méthode, les outils- instruments de base : le questionnement d'explicitation et la verbalisation), dérivé de l'entretien d'explicitation, outil initié en analyse de la pratique par Pierre Vermersch (1994). Sans empiéter sur la réflexion de l'élève ou se substituer à elle, son but est de placer ainsi le sujet dans les meilleures conditions pour le laisser s'exprimer et « tirer le fil » de son processus de pensée.

IX.9.2.1.1. Premier exemple

29 Marion : c'est une remise en question de soi-même et de son entourage. **pp, TDD**

30 E : alors remise en question de soi- même et de son entourage, et quand tu dis, **R, OP**
le mot entourage, tu veux désigner quoi ? **Pe**

31 Marion : l'entourage, pour l'instant je désigne l'environnement, ce qui le constitue, **pp, E**
ce qu'on peut voir par rapport à ça, ce qui nous entoure...

32 E : oui. **A**

33 Marion : c'est une remise en question de ce qui nous entoure, c'est la remise **pp, E**
en question de soi-même et de ce qui nous entoure.

34 E : d'accord. **C**

IX.9.2.1.2. Deuxième exemple

39 E : Séverine nous dit : Réfléchir par soi-même. Comment tu comprends cela ? **AD, R, OP**

40 Séverine : ben, pas écouter tout ce que les gens nous disent et plutôt poser, **sg, E**
une réflexion sur ce qu'on pense.

41 E : oui, comment tu fais la différence entre alors : on n'écoute pas tout ce qu'on dit, Chut, soyez concentrées, et on réfléchit par soi-même ? A, R, P, OPPE

42 Amélia : la recherche de la vérité. **p,p, E**

IX.9.2.1.3. Troisième exemple

89 Tatiana : C'est une ouverture d'esprit, et donc ça amène l'idée d'élévation de nous-même. TDD

90 E : alors ouverture d'esprit, la réflexion philosophique, souvent cette ouverture, d'esprit, pourquoi ? Comment vous comprenez ça ? Par rapport à quoi ? R, OC

91 Tatiana : il faut s'ouvrir en fait à tout ce que tout le monde peut dire comme vérité, parce que c'est pas parce que nous on a une vérité que les autres n'ont pas le droit, ne peuvent pas avoir aussi leur vérité ou leur point de vue, c'est comme ça en fait. **af, E**

92 E : d'accord. A

93 Tatiana : c'est parce qu'on est différent qu'on peut s'enrichir. **af, E**

9E : voilà. A, C

IX.9.2.2. Faire l'effort de relier cette parole à des contenus (l'élève) qu'il s'agit de faire préciser (l'enseignant)

L'élève de terminale ne « possède » pas, (à quelques rares exceptions près) après quelques semaines d'apprentissage les références et les connaissances telles qu'elles irriguent, soutiennent ou conduisent sa réflexion. En outre, si l'on s'en tient à ce que dit Vygotski, les apprentissages précèdent le développement (du philosophe), ce qui signifie que les courbes de croissance des uns et de l'autre peuvent se croiser, se chevaucher, mais ne coïncident pas, même si apprentissages et développement restent interdépendants. On a parlé à ce titre d'apprentissage ou de progressivité spiralaire. Les contenus, références, connaissances, auteurs doivent donc être présentés et représentés aux élèves en lien et en fonction de leur zone de développement proche. Cette dernière, pour être sollicitée puis mobilisée, comme on l'observe dans ces passages, exige des ajustements fins, précis et réitérés, ancrés dans le questionnement d'explicitation et ses modalités, notamment la fonction d'orientation (O) qui vise la verbalisation à partir d'abord de la recherche mémorisée des connaissances. Par les processus de réactivation (RA), d'ancrage (AC) et d'éventuelle intégration (I), les opérations de mise en relation (MR), ces connaissances et références peuvent peu à peu être l'objet d'une explicitation (E).

IX.9.2.2.1. Premier exemple : la réactivation

- 1 E : alors c'est parti, philosopher qu'est-ce qu'on retient ? Alors chut ! Vas-y ! P, OC, Oe
- 2 Flora : c'est aller au-delà de ce qu'on voit au-delà de nos sens ? **pp, q, TDD**
- 3 E : aller au-delà de ce que l'on voit, au-delà de nos sens. D'accord. R, A, Oe.
Tu tiens ça d'où, enfin, euh...
- 4 Flora : Non mais..., non, je sais pas. **RA**
- 5 E : tu as retenu cela comment ? Par rapport à quoi ? **OPPe**
- 6 Flora : euh c'est (elle joue avec ses cheveux, dialogue à voix basse avec sa voisine, **RA**
recherche dans ses notes).
- 7 E : vas-y ! **P,Oe**
- 8 Flora : Protagoras. **pp, RA**
- 9 E : alors lui il serait plutôt à dire quoi lui ? Il dit ça ou il dit l'inverse ? **O**
- 10 Flora : ah non ! **af, ct, RA**
- 11 Salomé : vérité personnelle. **sg, RA, AC**
- 12 Flora : ouais, à chacun sa vérité. **sg, RA, AC**
- 13 E : alors qui dirait cela si c'était pas Protagoras ? **O**
- 14 Salomé, Flora : Platon, Platon. **af, RA, AC**
- 15 E : Platon il disait ça dans quel ouvrage ? Dans quel ouvrage ? **O**
- 16 Voix : philosopher. **sg, RA**
- 17 E : philosopher, oui, hein, précisément ? Si vous dites précision, rigueur, **OC, S.**
dans quel ouvrage ? Platon ? Pardon ?
- 18 Une élève : l'allégorie de la caverne. **pp, RA, AC**
- 19 E : dans quel ouvrage ? **O**
- 20 Une élève : la République. **af, pp, AC**
- 21 E : D'accord, livre VII, ok. **C**

IX.9.2.2.2. Deuxième exemple : l'ancrage

- 102 E : et tu as puisé ça où ? Qui t'as donné à penser comme ça ? **Oe.**
Bon je sais bien que c'est toi en même temps. **CF**
- 103 Tatiana : non, parce que ma grand-mère lit beaucoup de philosophie, RA, elle s'intéresse...
- 104 E : et en cours est-ce que tu as rencontré, je sais pas, du monde qui aurait **Oe,**
pu faire résonance par rapport à ça ?

- 105 Tatiana : ma mère. **sg, MR, RA**
- 106 E : alors ma question c'est : en cours est-ce que tu as rencontré des gens,
qui disent ça, des auteurs ? **OPPe,**
- 107 Tatiana : non, à part quand on a vu *Micromégas* ou voilà, *Candide*. **rc, RA, MR**
- 108 E : et en philosophie tu as rencontré personne qui disait un peu ça,
justement philosopher c'est aller contre l'habitude, les croyances ? **OPPe,**
- 109 Salomé : on en a parlé avec vous. **rc, MR, RA**
- 110 E : oui mais pas moi, l'auteur c'est qui ? **A, O**
- 111 Une élève : Platon. **pp, AC**
- 112 E : alors il y a Platon qui le dit dans l'allégorie et puis ? **C, O**
- 113 Une élève : Protagoras. **pp, MR, AC**
- 114 E : oui un peu il dit que tout est relatif. **C**
- 115 Une autre : Russell. **pp, MR, AC**
- 116 E : Russell, d'accord. Donc vous avez Platon, vous avez encore Platon. **C, OC, SP, EV**
par le personnage de Protagoras, la relativité du savoir et puis
dernièrement Bertrand Russell. D'accord ?

IX.9.2.2.3. Troisième exemple : la mise en relation et l'intégration

- 121 E : un exercice, un auteur qui avait... **OC**
- 122 Morgane : Kant. **af, MR**
- 123 E : oh très bien ! Vous vous rappelez la formule de Kant ? **O**
- 124 : Les élèves : oui ! **af, AC, RRCC**
- 125 Flora : il faut apprendre à philosopher c'est-à-dire, exercer le talent **ci, af, MR, RCC**
de la raison
- 126 E : alors là ! Félicitations ! Kant, *Critique de la raison pure*. **V, PS**

IX.9.2.3. Accueillir, entretenir, prolonger le processus de pensée des élèves.

À cet égard, et en lien avec l'objectif de construire un discours communautaire et un processus de pensée interactif, le propos de l'enseignant ne vaut, nous semble-t-il, que quand il exprime cette mise en relation constante avec la parole des élèves. Ce peut-être pour souligner une distinction conceptuelle (premier exemple), conceptualiser (deuxième exemple), expliciter en s'appuyant sur des références et connaissances rencontrées par les élèves (troisième exemple), réaliser des bilans synthèses de ce qui vient d'être dit (quatrième exemple), ou tout simplement prendre en compte en

la valorisant (A, V) la parole des élèves pour qu'ils s'engagent (cinquième exemple). Les *adresses* (AD), *invitations ou renvois à la dimension communautaire* (IC), *allusions* (AL) *reformulations* (R) *reprises* (RE) les *formules d'accueil* (A) *d'évaluation* (EV), visent à construire et à conforter ce discours interactif à visée collaborative. Nous indiquons ici en gras les occurrences utilisées par l'enseignant assurant cette fonction de l'élaboration, de l'entretien et du développement de la construction de ce discours communautaire et collaboratif.

IX.9.2.3.1. Premier exemple : souligner une distinction conceptuelle opérée par l'élève

36 E : **toi ce que tu rajoutes, Marion**, c'est la remise en question, d'accord ? AD, RE, EV

C'est pas simplement poser des questions, c'est remettre en question ce que l'on croyait vrai **d'accord** ?

IX.9.2.3.2. Deuxième exemple : conceptualiser un terme proposé par l'élève

47 E : alors la vérité, comment on définit la vérité ? R, OC

48 Tatiana : c'est selon, genre, comment nous on perçoit les choses ? **sg, q, E**

49 E : euh, **vous** êtes sûr ? O

50 La classe : ben non ! Salomé : elle est relative. **ct, af, E**

51 E : **vous venez de dire, Salomé, comment nous on perçoit les choses.** AD, RE, O
est-ce que c'est toujours la vérité ?

52 La classe : non ! C'est pas la réponse à un problème ? **ct, sg q, E**

53 E : **Rechercher la vérité. Alors vous avez raison** hein, philosopher RE, AD, C, OC
c'est rechercher la vérité mais la vérité **comment vous l'entendez** ? Alors,
ça peut-être par rapport à quoi ?

54 Une élève : à nous, on l'a dit. **af, rc, RRCC, RPCRD**

55 E : aller au-delà des sens mais attention ces sens parfois nous trompent RE, PS

Alors ce qui est très intéressant, il y a le mot **percevoir**, parfois on perçoit RE

les choses, soit avec les sens mais le mot percevoir est un petit peu ambigu,
soit avec les sens, soit avec l'esprit parce que **quand vous allez chercher** AD, OC

la définition, du mot percevoir, ils vous disent connaître avec les sens ou
alors représentation de l'esprit donc c'est assez ambigu mais c'est vrai que
rechercher la vérité c'est parfois la ressentir, la percevoir avec les sens et on

voit bien les dangers et les erreurs que l'on peut faire, **si vous voulez**, IC

et également cette perception que l'on a de la réalité, mais c'est nous qui percevons, **si vous vous voulez** donc dans les deux cas c'est quand même IC

très relatif à nous que ce soit avec le corps ou avec l'esprit, **vous voyez ?**

Un même évènement pour plusieurs témoins, il n'est pas perçu de la même manière.

Vous, suivez ? Donc quand ils vont décrire ce qu'ils prennent pour la vérité, EV

parfois ils vont être sensibles parfois à des choses différentes en fonction de leur propre singularité, de leur propre perception. **D'accord ?** EV

Donc philosopher ce serait rechercher la vérité peut-être **au-delà de ce qui a été évoqué, hein ?** Cette vérité, voilà bon elle peut-être relative. Elle peut... AL

Qui dit qu'elle est relative ? Vous avez du monde qui dit ça ? On a vu des choses comme ça ? OC

IX.9.2.3.3. Troisième exemple (suite) : expliciter et surtout faire expliciter en s'appuyant sur des connaissances et références rencontrées par les élèves

56 Flora : oui c'est Protagoras. RA, MR

57 E : Protagoras. Protagoras nous dit ça. **Il nous dit ce que tu nous dis dès le départ Flora. Recherchons par les sens la vérité**, il n'y en a qu'une R, AD

c'est celle qui nous concerne. RE

Si je suis malade, eh bien le potage il est un peu amer, si je suis en bonne santé je le trouve bon mais le potage en lui-même n'a pas changé mais ma perception du potage, ma sensation, voilà, elle, elle a changé donc la vérité c'est ma vérité.

Ce à quoi lui répond Platon : oh là, la, ne dis pas n'importe quoi.

Qu'est- ce qu'il répond Platon ? OC

58 Flora : il y a une vérité universelle. pp, RRCC

59 E : **Plus fort !** P, V, IC

60 Flora : il y a une vérité universelle. re, E

61 E : oui il y a des idées à rechercher, **des idées universelles, tout à fait**, absolues R, C, V

et donc voilà, c'est pour ça que c'est philosophique. **D'accord ?** EV

IX.9.2.3.4. Quatrième exemple : réaliser un bilan-synthèse en reprenant les termes proposés par les élèves

- 95 Une élève : une vérité c'est universel. **af, TDD**
- 96 E : Donc **ça** c'est important, c'est-à-dire la nature du **questionnement**, il est **universel**, il est **relatif** souvent à chacun, au point de vue de chacun, **RE**
il est en même temps l'un et l'autre. Il suppose une **ouverture** et l'intégration des **différences**. **Ça va ? EV. Vous vous rendez compte ce que vous arrivez à dire déjà, à tout le monde-là, pas mal, hein ?** **V, IC**

IX.9.2.3.5. Cinquième exemple : valoriser la parole de l'élève à l'adresse de la classe pour stimuler son engagement et celui de ses camarades

IX.9.2.3.5.1. Première illustration :

- 83 Tatiana : c'est-à-dire un problème universel qui concerne tous les hommes qui n'attend pas une réponse unique et définitive et pour une seule vérité mais une ouverture d'esprit donc une élévation de l'esprit. **pp, E**
- 84 E : **ça c'est intéressant ! Tatiana s'interroge sur la nature du questionnement philosophique. Voyez ? Qu'est-ce qu'elle nous dit ?** **V, IC**
Qu'est-ce qu'elle nous dit ? **O**
La nature du questionnement philosophique, qu'est-ce qu'elle nous dit ? **O**
Vous avez entendu ? **IC, AD, EV**
- 85 Une élève : c'est universel. **re, RRCC**
- 86 E : **alors ça renvoie à une question universelle** qui peut concerner donc tout le monde, tous les hommes. Donc universalité de la réflexion **et puis tu nous dis aussi en même temps ?** **RE, R**
AD, O
- 87 Tatiana : ça n'amène pas une seule réponse unique, définitive, une seule vérité. **re, E**

IX.9.2.3.5.2. Deuxième illustration :

- 96 E : Donc ça c'est important, c'est-à-dire la nature du questionnement **V, RE**
il est universel il est relatif souvent à chacun, au point de vue de chacun,
il est en même temps l'un et l'autre. Il suppose une ouverture et l'intégration des différences. **Ça va ? Vous vous rendez compte ce que vous arrivez à dire déjà à tout le monde là, pas mal, hein ?** **EV, V, IC**

- 97 Tatiana : j'en ai encore... **dc, REPPP**
- 98 E : **oh ! Elle en a encore, elle en a plein dans son panier.** V, AD, IC
(Il efface le tableau) **Alors ?** O
- 99 Tatiana : il ne faut pas se limiter à une réflexion par une croyance **af, RRCC**
par préjugé ou un mythe
- 100 E : **alors : il ne faut pas se limiter à...** R
- 101 Tatiana : une réflexion, à une croyance, un préjugé ou un mythe. **re, RRCC**
- 102E : **alors par là c'est vrai qu'on revient à la relativité mais là même** RE, V
on va plus loin peut-être, il y a cette idée que la philosophie ne se PS
limite pas effectivement aux croyances et aux dogmes, on dépasse
les croyances et les habitudes, **d'accord ?** EV
On peut le mettre (il écrit au tableau) dépassement
des croyances, habitudes, dogmes.
- IX.9.2.3.5.3. Troisième illustration :*
- 126 E : **alors là félicitations ! Kant, Critique de la raison pure** V, PS
il ne faut pas apprendre la philosophie mais apprendre à philosopher RE
donc « exercer le talent de la raison », d'accord ? D'autres contributions ? EV, OC
Vous voyez comme c'est riche une classe de terminale ST2S quand
ça s'éveille à la philosophie IC, AD, V
- IX.9.2.3.5.4. Quatrième illustration :*
- 132 Marlène : j'ai dit que c'était douter. **re, af, TDD**
- 133 E : **ben alors il faut le dire ça, hein ? (il écrit au tableau).** V
Raisonner, ok, exercice Kant. **Alors c'est toujours dans cet exercice effectivement,** RE
douter, alors douter vous entendez, tu entends ce terme de douter comment ? AD, IC, O
Chut ! P
- 134 Marlène : ah, ça a déjà été un peu mis. **rc, RPCRD**
- 135 E : ça été un peu mis comment ? O
- 136 Marlène : remise en question. **rc , re, rt, RRCC**
- 137 E : **remise en question, d'accord**, ben c'est pas tout à fait la même chose. R, C, PS
- 138 Marlène : oui ben parce qu'on peut encore, enfin. **rc, RPCRD**

139 E : la remise en question véritablement quand tout est terminé on dit : R, PS
 non ça ne va pas alors que quand ça démarre avec le doute ensuite il y a
 la remise en question, **tu vois ? C'est pour ça que c'est important,** AD, EV, V
qu'il faut que tu le dises. Douter. Remise en question. R

IX.9.2.4. Faire en sorte que l'élève considère le philosophe comme l'exercice de son processus de penser et s'exerce dans ce sens

Au-delà du travail de définition que les élèves proposent, il nous semble déterminant qu'ils prennent conscience que philosopher est, comme le souligne Kant, un exercice auquel ils doivent s'adonner. À cet égard, *anticiper et penser dans l'interaction* constituent les dimensions incontournables de cet exercice. C'est sur ce point que les élèves insistent dans les trois exemples suivants. Nous avons mis en caractères gras les occurrences qui renvoient à cette activité réflexive.

IX.9.2.4.1. Premier exemple : philosopher c'est d'abord exercer son activité réflexive

117 E : alors qui veut apporter sa pierre ? Il faut deux « n » à Tatiana ? IC, P, O

118 Tatiana : non

119 E : alors Marion ? P, O

120 Marion : ça veut dire **exercer son raisonnement.** pp TDD

121 E : s'il vous plaît ? Ah oui c'est **un exercice** effectivement, là c'est important, P, RE, V, PS
 de le dire si vous voulez, quand on philosophe et c'est pour ça que je vous
 invite à le faire vraiment, vous êtes en **activité**, vous n'êtes pas là...

122 E : **un exercice**, un auteur qui avait... O

123 Morgane : Kant. pp, RRCC

124 E : oh très bien ! Vous vous rappelez la formule de Kant ? C, V, O

125 Les élèves : oui ! af, c

126 Flora : il faut **apprendre à philosopher** c'est-à-dire **exercer le talent** af, ci, RRCC
de la raison.

127 E : alors là ! Félicitations ! Kant, *Critique de la raison pure*,

il ne faut pas apprendre la philosophie **mais apprendre à philosopher** donc V, RE, EV
exercer le talent de la raison, d'accord ?

IX.9.2.4.2. Deuxième exemple : philosopher c'est anticiper (en maîtrisant par le contrôle et l'orientation sa réflexion cf. Vygotski)

- 143 E : D'autres choses pour compléter, très bien Magalie ? O
- 144 Magalie : c'est **anticiper**. pp, TDD, REPP
- 145 E : ah ça c'est intéressant. Qu'est-ce que tu veux dire par là : O
que quand on philosophe on anticipe ?
- 146 Magalie : **on anticipe ses raisonnements**. sg, REPP
- 147 E : d'accord, ça se passe où cette anticipation ? O
- 148 E : Quand tu dis : « On anticipe et le raisonnement »... O, RE
- 149 E : alors ? O
- 150 Marie : **lors d'un débat on anticipe quand on veut répondre**. pp, REPP
- 151 E : **on anticipe peut-être la réponse qu'on va faire à l'autre**. RE
- 152 Marie : **ou que l'autre va penser**. pc, REPP
- 153 E : ah oui. D'accord. L'anticipation elle est située où ? C, O
- 154 Une élève : **dans la tête**. pp, REPP
- 155 E : dans la tête, si vous voulez c'est exactement ça, hein. C'est très intéressant RE, C, V
ce que vous dites parce qu'on appelle ça **le processus de pensée** et
c'est vrai que quand **on se met à philosopher et à raisonner on est obligé**
et c'est tout à fait le terme d'anticiper : on anticipe, si vous voulez alors RE, C, V, E
on prend en même temps, tu as raison **ce qui se dit et on anticipe**
si vous voulez **sur ce qui peut être prolongé et dit ensuite et soi-même**
on se prépare à répondre, vous voyez, **le fonctionnement de** EV
notre réflexion ?

IX.9.2.4.3. Troisième exemple : philosopher c'est apprendre dans l'interaction

- 156 E : bon Justine, on n'a pas entendu Justine, je sais que ça bouillonne, vas-y ! O, V
- 157 Justine : **ben le fait qu'elles posent des questions toutes, ça me permet** rs, rc , RPCR
d'apprendre.
- 158 E : toi ce qui t'intéresse dans philosopher c'est apprendre, RE, O
quand on philosophe on apprend. On apprend quoi ?
- 159 Les élèves : **des connaissances, à réfléchir, des arguments**. pp, rc, E

IX.9.2.5. Philosophe : intérioriser le sens de la recherche de la vérité

Ce dernier passage qui clôt la séance permet de souligner, grâce à la sagacité des élèves, la spécificité du philosophe qui n'est pas seulement de rechercher la vérité ce qui est aussi l'objet des sciences, mais d'appréhender *le sens* de cette vérité à l'aune de chacune, ce qui a pour effet d'interpeller en soi et chez les autres le *système des valeurs*.

- 160 E : alors ? (vidéo n° 9 à 52'') O
- 161 Une élève : **c'est grandir.** pp, TDD
- 162 Melissa : **se construire.** pp, TDD
- 163 E : c'est se construire. RE
- 164 Melissa : ben, **se construire oui, mais ben je dirais pas une personnalité** sg, REPPP
mais...
- 165 (La sonnerie annonçant la fin du cours retentit. L'enseignant écrit au tableau.) O, RE
- 166 E : écoutez, **se construire, grandir** et quand tu emploies ces termes,
tu peux les détailler, c'est pas mal ça, parce que est-ce que RE
c'est simplement raisonner dans ce cas-là ? Quand tu dis **se construire** et **grandir**, O
est-ce que c'est simplement je raisonne, je recherche la vérité, point barre ?
- 167 Melissa : oui enfin, **en cherchant la vérité, le symbole c'est quand même**
on grandit par rapport aux autres. pp, rc, REPPP, RPCRD
- 168 E : oui et quand tu dis grandir, ça signifie quoi ? O
- 169 Une élève : **ça nous apporte quelque chose.** pp, rc, REPPP, RPCRD
- 170 E : oui ça nous apporte quoi ?
- 171 Melissa : **de la maturité, de la culture.** pp, E
- 172 E : oui ça peut-être de la culture, de la maturité et c'est vrai que C, RE, SP
le terme de grandir, on voit bien évidemment chronologiquement,
physiologiquement que vous grandissez ou biologiquement mais
évidemment c'est pas simplement ça que vous voulez étudier, **c'est aussi**
au niveau du sens, des valeurs de la recherche de la vérité. Merci.

Annexe 4, Vidéo 5 : La séance se termine par le visionnage du tableau rendant compte de la prise en compte de la contribution de chaque élève à la construction collective de la synthèse.

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S4

Situation S4 en ZDP	Supports	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques à l'œuvre et indices repérés dans le verbatim	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activité et modalités des activités réalisées	Sources verbatim, corpus
Construction d'une synthèse collective à visée collaborative	Le document où figurent les définitions recherchées Le tableau où sont transcrites les définitions énoncées	Les contributions énoncées en question	Orientation Degré de liberté Prescription Pilotage Reformulation Valorisation Confirmation Reprise Explicitation Evaluation – vérification Demande de distinction conceptuelle Accueil Proposition de solution Adresse Allusions Contrôle de la frustration Invitation renvoi à la dimension communautaire	Externalisation, Internalisation des activités langagières Ancrage Réactivation Mise en relation Activité métacognitive TDD E , RA, AC , MR RRCC RPCRD RRCC REPP RPCRD	Proposer sa contribution orale à la définition du philosophe Lecture Explicitation Echanges Contributions Prise de notes	Présence d'interventions orales en lien avec la définition du philosophe. Trace écrite. Questions,, Suggestions Propositions Propositions complémentaires Renvoi à la communauté, au cours Demande de contribution Citations Reprises Contestations Suppositions Affirmations	Annexe2, Video 4, Synthèse collective (sc.) sc1 de 0 à 16' 45'' sc2 de 0 A 2'13'', sc3de 30'à 2' 01'' sc4 de 52'' à 2' 22'' sc5 de 0 à 10'' Annexe 3, doc. 4. Verbatim TST2S 09/ 2011 (14H30-16H30)

IX.10. Situation S5 : correction interactive de dissertation.

Sujet : peut-on vaincre un préjugé ?

(Classe de TST2S octobre 2010 cf. annexe 2, vidéo 5 : s1 à s18)

IX.10.1. Une situation doublement problématique

Auparavant, les élèves ont rencontré à l'occasion des séquences consacrées à l'ancrage des attitudes et des compétences de base puis, lors de l'élaboration de la synthèse collaborative, enfin en s'essayant à la construction des critères de la dissertation, le même type de démarche collaborative avec certes, des exigences cognitives spécifiques. Il est en outre possible que cette demande de centration sur les compétences et sur la dimension communautaire ait été expérimentée dans d'autres disciplines avec d'autres enseignants. Pour autant, les postures observées chez certains, focalisation sur les résultats, sur les produits des apprentissages et, dans une moindre mesure, sur la performance individuelle, incitent à penser que les résistances perdurent après un mois et demi d'initiation et de pratique. Ces « habitus » sont un premier frein à la mise en place de cette situation. Le second réside, semble-t-il, dans la représentation qu'ont les élèves de la situation de correction. La « correction », expression éminemment connotée comme relevant traditionnellement de la seule expertise du « maître », est à travers les représentations des uns et des autres, un probable obstacle à la mise en place (nous le verrons d'emblée) et à la mise en œuvre de cette situation. Pourtant nous parions, avec ce dispositif de correction interactive, sur la consolidation de la démarche adoptée et sur l'approfondissement par les élèves de l'apprentissage du philosophe, par l'appropriation active des compétences, en lien ici avec l'exercice de la dissertation.

La situation considérée est à relier au postulat énoncé par Vygotski (1935/1985, p111) même si celui-ci s'applique à l'univers de l'enfant, à savoir : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. » C'est donc dans un premier temps cette « activité collective, sociale » que nous souhaitons faire expérimenter aux élèves devenus de grands adolescents dans le but de développer « la fonction inter psychique », elle-même favorisant « l'activité individuelle » et le développement de « la fonction intra psychique ». La prise en compte collaborative des compétences exprimées, leur critique concertée en vue de traiter le sujet constitueront les modalités d'apprentissage préférentielles de cette visée de

« la transformation psychique et souterraine du sujet scolaire ».

Nous avons notifié les activités effectivement réalisées et repérées dans le verbatim par les élèves en minuscules et en gras. Sont répertoriées de manière plus détaillée les formes de procédures, modes et modalités d'activités langagières, proposition (**pp**), affirmation (**af**), contestation (**ct**), reprise (**re**), explicitation (**e**), coévaluation (**coev**), coévaluation explicite (**coeve**), autoévaluation (**aev**), confirmation (**c**), renvoi au texte ou au discours de l'auteur (**rt**), **emploi de métaphore (m)**, **opposition (op)**, **revendication (rev)**, pilotage (**p**).

Les élèves sont invités, en se référant à une double feuille A4 rassemblant des extraits photocopiés des productions du devoir de certains de leurs camarades, représentatifs des compétences à construire (cf. doc photo annexes p.), à identifier et à caractériser ces compétences du philosophe en lien avec le tableau qu'ils ont élaboré préalablement (cf. doc. annexes p.). En liaison avec cette identification et cette caractérisation, il leur est demandé, de manière collaborative, d'assurer, sous le contrôle de l'enseignant, la « correction » du sujet traité préalablement « à la maison » intitulé : peut-on vaincre un préjugé ?

Les extraits sélectionnés par l'enseignant expriment des exemples de maîtrise de différentes compétences ou sous compétences (critères) produits par des élèves en réussite, mais également par des élèves en difficulté dans l'exercice de la dissertation. Ces extraits représentent ainsi assez fidèlement, quand les élèves réussissent, le niveau général de la classe et sa composition. Ce large panel représentatif induit que les élèves s'engagent plus facilement dans l'activité proposée. Les élèves ont à réfléchir sur le document, et cela les renvoie à eux-mêmes ou à leurs camarades et, dans les deux cas on l'espère, à un travail sur soi, ce qui constitue de ce fait l'instrument psychologique censé les disposer à adopter une posture réflexive. La lecture préalable des extraits est effectuée par les auteurs pour les valoriser et, pour leurs camarades, comme incarnation familière d'une réussite possible dans la construction d'une compétence.

IX.10.2. Une phase d'enrôlement

Le temps de la « correction » (mais au vu de notre démarche, nous préférons le terme de remaniement ou de reprise) d'une dissertation est toujours un moment délicat à gérer, car les attentes et les centrations des élèves ne sont pas toujours (loin s'en faut) initialement orientées vers le processus de réflexion susceptible de les aider à comprendre quelles compétences ils ont à travailler pour améliorer leur production. Le produit dans son résultat chiffré et la note sont souvent seuls pris en considération, comme en témoignent certaines demandes insistantes d'élèves (rev) (Implication Produit, IP), (2 Voix de fille : « On peut avoir nos feuilles ? », 6 Voix de fille : « Mais comment on fait si on veut savoir par rapport à nous si on a fait des fautes ? ». D'autres élèves, sans

être dans l'obstruction, se contentent d'intérioriser les normes scolaires (IN) sans toujours en comprendre le sens, en s'opposant (op) à leurs camarades après les prescriptions de l'enseignant (3 autre voix de fille : « Non ! », 4 voix de garçon : « Non ! », ou même en pilotant (p) le cours (8 : Maxime, le cameraman : « Vas-y Camille, ton accroche ! »). Une phase d'enrôlement s'avère donc ici nécessaire, illustrée tout d'abord par la valorisation (V) de l'élève interrogée (1 E : « Alors Camille nous lit sa production et son accroche parce que je crois que c'est l'une des seules... il doit y en avoir peut être 2 ou 3 en tout sur 1 et 32 »), puis par les sous fonctions de pilotage et de prescription (5 E : « Non, c'est lourd ça fait déjà quinze fois que je vous le dis ! Non pas maintenant. ») ou de contrôle de la frustration (7 E : « Mais on verra après en deuxième partie !! »).

1 E : alors Camille nous lit sa production et son accroche parce que je crois que c'est l'une des seules. Il doit y en avoir peut être 2 ou 3 en tout sur les 32.	PR, O V
2 voix de fille : on peut avoir nos feuilles ?	rev, IP
3 autre voix de fille : non !	op, IN
4 voix de garçon : non !	op, IN
5 E : Non, c'est lourd ça fait déjà quinze fois que je vous le dis ! Non pas maintenant.	P, PR
6 Voix de fille : mais comment on fait si on veut savoir par rapport à nous? si on a fait des fautes	q, rev, IP
7 E : mais on verra après, en deuxième partie !!	O, CF
8: Maxime, le cameraman : vas-y Camille, ton accroche !	p, IN

IX.10.3. L'accompagnement de la prise en charge de la lecture devant la classe

La lecture de sa production (comme exemple de compétence à philosopher) à présenter à la classe n'est pas un acte anodin pour l'élève qui la prend en charge (PC) sur les plans cognitifs et émotionnels, ni pour ses camarades qui la reçoivent. Le moment est particulier dans la mesure où l'on demande à ces élèves de se centrer sur la lecture et (ou) l'écoute de l'expression des compétences à s'approprier avec, pour certains, la frustration de ne pas avoir en leur possession leur copie qui est rendue en fin de séance. On observe aussi d'emblée que cette classe, à effectif élevé (32 élèves), est facilement dissipée et dispersée au contraire d'autres classes. Le tout fait que l'enseignant est aux aguets, veille avant tout à accueillir (A) à piloter (P) et à orienter (O)

9 Camille : Parmi les préjugés, tout ridicules qu'ils peuvent être, il n'en est point qui naît sans raison ou pour parler plus exactement,	PC
---	----

sans origine Discours préliminaire à l'encyclopédie mille sept cent cinquante,
mille sept cent cinquante et un.

- 10 E: Hum, hum... Continue, continue. A, P
- 11 Camille : D'après cette citation, tous les préjugés ont une source PC
ils ne sont pas intégrés à une personne sans un élément déclencheur.
- 12 E : Voilà. A

IX.10.4. L'invitation à se centrer sur les compétences

Plus avant, l'enseignant va jouer sur plusieurs dimensions de l'étayage, d'abord l'orientation portant sur l'exercice à effectuer (O), à savoir repérer, désigner, nommer les compétences, puis plus précisément sur le processus de pensée de l'auteur (OPP) quand il déploie les compétences concernant l'intégration des contenus (**RRCC**) et celles renvoyant aux intentions, procédures employées dans la conduite du discours (**REPP**). À certains égards, cette distinction peut paraître artificielle, les contenus étant considérés comme alimentant la réflexion, elle-même vide sans contenus (cf. Kant). Bien sûr, c'est le processus de pensée dans son ensemble qui nous intéresse ici. Les élèves savent cependant distinguer dans leur analyse ce qui relève des stratégies, intentions, procédures qui construisent la cohérence et la conduite du discours de ce qui l'alimente. Du côté de la démarche, de même que les élèves ont été invités à se centrer sur les compétences déployées par le candidat dans la recherche et la construction des critères d'évaluation de la dissertation, ils sont ici invités à prendre en compte l'intégration de certaines de ces compétences dans les productions de leurs camarades ou d'eux-mêmes. L'intérêt apparaît double pour l'élève. D'une part, il est amené à s'intéresser peut-être plus facilement au fruit de la réflexion de sujets qui sont aussi ses camarades. D'autre part cette réflexivité de l'auteur, reconnue par les élèves comme compétence, qui a trait soit à la construction (**REPP**), soit aux contenus (**RRCC**) nous paraît dans les exercices de *distanciation*, d'*analyse réflexive*, de *mise en relation* qu'elle offre au sujet, particulièrement appropriée à ce qu'on exige de lui pour apprendre à philosopher en général et pour apprendre à dissertar, lors de cette situation. Le rappel des compétences mises en œuvre par l'auteur en ayant ciblé la conduite de son discours (cf. 14, 17, 18) renvoie à une réflexivité centrée sur le processus de pensée de cet auteur. La simple désignation des sous compétences de l'introduction renvoie, elle, à une réflexivité centrée sur des contenus à s'approprier (21, 22, 24, 26, 28, 30). Une troisième dimension de la réflexivité apparaît dans ce passage, celle de la réactivation de la prise de conscience d'appartenir à une communauté de recherche et discursive (**RPCRD**), où les acteurs interagissent dans une logique collaborative. (cf. 16). Accueil (A), valorisation (V), reformulation (R), invitation ou renvoi à la dimension communautaire (IC), évaluation/vérification (E V),

orientation indifférenciée (O), adressée explicitement à la classe (OC) ou adressée à la classe, mais centrée sur le discours de l'élève (Oe) sont les fonctions chargées de fixer l'attention des élèves sur les compétences déployées.

- 13 E : Oui mais sa citation, elle la met juste comme ça, elle attaque
et passe à autre chose ? A, OPP
- 14 Une élève : Ah non elle la met. **af, ct, coev, REPP**
- 15 E : Qu'est-ce qu'elle fait entre la citation et ce qu'elle dit ? OPP
- 16 Une élève : hein, je ne sais pas (regard de Jean Baptiste vers Julie
et apparemment indication par le regard de Jean Baptiste à l'enseignant
de la demande de Julie). **RPCRD**
- 17 Julie : ben, il y a un lien. **pp, coeve, REPP**
- 18 Un élève : hein, un lien ! **REPP**
- 19 E : Voilà, il y a un lien ! Donc c'est ça. V, R, C
- 20 E : Donc c'est ça, elle fait le lien entre la citation et le sujet, C, R
(il désigne le sujet écrit au tableau) : peut-on vaincre un préjugé ? C
D'accord ? Si vous voulez. On y va. Donc alors ensuite E V, IC, P
(l'enseignant se saisit du document et l'examine très brièvement)
on s'attaque à l'introduction (regard circulaire). Donc l'intro, vous me rappelez OC, IC
(il regarde et s'adresse à la classe) un peu, qu'est-ce qu'on doit trouver ? IC, O
dans une introduction
- 21 Une voix : un plan . **pp, rc, RRCC2**
- 22 Un élève : Le plan. RRCC2
- 23 E : Le plan éventuellement. Qu'est-ce qu'on doit trouver également ? R, O
- 24 Une élève : Le travail de définition. **pp, rc, RRCC2**
- 25 E : Oui, travail de définition. C, R
- 26 E3: (bas) une problématique. **pp, rc, RRCC2**
- 27 E : Et puis ? (il fait des moulinets avec les bras à l'adresse des élèves) O
- 28 e : La problématique. **pp, rc, RRCC2**
- 29 E : Une problématique. C, R
- 30 Une élève: Poser des questions. **pp, rc, RRCC2**
- 31 E : Voilà, voilà, poser des questions, problématique, travail de définition, C, R, SP

un plan. Alors là on a choisi, elle s'est reconnue V, AD
(posture debout face aux élèves) c'est logique. IC

IX.10.5. Accompagner la réflexivité ciblée des élèves

IX.10.5.1. D'abord orienter

Après le rappel général des sous-compétences devant figurer dans l'introduction, l'enseignant veut installer les élèves dans une réflexivité portant sur l'analyse du processus de pensée du sujet en train de dissenter, donc les invite à se centrer sur le document de référence constituant l'instrument psychologique et plus précisément sur le passage étudié. D'où ses efforts pour orienter (O, OPP) verbalement, à partir de déplacements et d'occupation de l'espace (il se place au centre de la salle de classe), à partir d'attitudes et de gestuelles (34), la centration et la concentration des élèves.

32 E : Charlène et son introduction. Chut ! V, O, P

33 Charlène : sommes-nous véritablement capable de juger de manière juste? PC

Est-il possible d'allier préjugé et victoire ?

34 E : Alors bon, qu'est-ce qui peut être intéressant à relever ici ? V, OPP

Qu'est-ce qu'elle fait? L'enseignant se déplace au centre de la classe O

et esquisse, un rapprochement des mains vers le crâne). O

IX.10.5.2. Ensuite faire en sorte que les élèves se mettent en posture réflexive ciblée

L'objectif est le suivi et l'analyse détaillés par les élèves des intentions-procédures de l'auteur, ce que Julie réalise (REPP, 42 et 44). Une telle activité réflexive est précieuse, mérite d'être recueillie avec précaution (EA), (R), (V), se doit d'être explicitée (DDE) et d'être redistribuée à la classe entière en évaluant cette redistribution (R, EV). En tout cas, c'est ce à quoi s'emploie l'enseignant.

(Vidéo 5, s4)

36 E : Sommes-nous capables de juger, euh, O

37 Une élève : de manière juste. rt, RPCR

38E : de manière juste. R

39 Anthony : Et clac elle pose une question. coev, af, REPP

40 E : puis est-il possible... O

41 E : Oui et en même temps, elle fait quoi par rapport au sujet ? OPP

42 Julie : elle remanie un peu le titre, elle reformule le sujet. coeve, REPP

43 E : Voilà, d'accord, elle remanie. Quand tu dis remanier tu veux dire quoi ? V, E A, DDE

44 E : Julie, ben elle reprend la problématique d'un problème, elle la reformule
à sa façon.

coeve, REPP

45 E : Elle la reformule à sa façon et on voit bien que ça n'est plus de
la paraphrase. D'accord ? Donc elle retraduit, elle reformule.

EA, R.
EV, R

IX.10.5.3. Une correction traitant à la fois le sujet proposé et l'appropriation des compétences

IX.10.5.3.1. Une approche par le biais de l'invitation à problématiser

Un danger consisterait lors de cette correction interactive à rester exclusivement centré sur le repérage des compétences à l'œuvre, sans intégrer le traitement sur le fond du sujet proposé. En invitant la classe (O, 52), et notamment ici Bertrand (AD, 54) à s'appuyer sur le discours d'Elodie (OPP, 54) pour réfléchir à une problématique possible, l'enseignant veut maintenir la solidarité nécessaire entre l'appropriation de la construction de ces compétences, où les intentions du sujet sont repérables (54, « Et là Élodie emploie le terme », 56, « Alors elle dit ») et le repérage de contenus indispensables à cette appropriation (« Résiste », « Persiste », **RRCC**). Cette solidarité affichée entre cette réflexivité centrée sur des contenus résumés et problématisés par l'enseignant (SP, 56) : « C'est pour ça que c'est un vrai problème, le préjugé, c'est pas le tout d'en avoir. On en a, on en est conscient, c'est pas pour ça qu'on les abandonne. Parfois on n'en a même pas conscience, vous voyez. », et celle illustrant les intentions cognitives du sujet, ou celle qui devrait figurer dans les copies de ses camarades (« C'est-ce qu'il faut essayer d'aller chercher si vous voulez, hein, dans votre copie. » est énoncée explicitement par l'enseignant (56) qui reprend et met en exergue par des adresses marquées (AD), (54, 56) le discours de Bertrand comme la capacité, en direct, de conjuguer les deux réflexivités au sein d'un raisonnement.

52 E : où est-il le problème? (il fait un geste d'adresse aux élèves),

IC, O

Le problème du préjugé que l'on peut avoir ?

O

53 Bertrand : il persiste.

pp, rc, **RRCC2**

54 E : (geste d'adresse) Il persiste, c'est qu'il persiste,

AD, C, EA, R

et là Élodie emploie le terme, oui (adresse).

AD, OPP, C

55 Bertrand : il résiste.

re, rt, r, **RRCC2**

56 E : résiste, il résiste. Alors elle dit : il résiste où ? Il persiste où ?

EA, R, OPP

c'est-ce qu'il faut essayer d'aller chercher si vous voulez, hein, dans votre copie. O, IC, C

est pour ça que c'est un vrai problème, le préjugé, c'est pas le tout d'en avoir.

S P

On en a, on en est conscient, c'est pas pour ça qu'on les abandonne. SP

Parfois on en a même pas conscience, vous voyez. SP, C

Mais de toute façon il (l'enseignant désigne à la classe),
et comme dit Bertrand,
(adresse appuyée) persiste. Vas-y (geste d'adresse à Élodie). AD, P

IX.10.5.3.2. Une approche par le biais de l'invitation à définir

Le souci de faire aborder aux élèves conjointement la construction des compétences et le traitement du sujet se poursuit ensuite en suivant étroitement le fil conducteur du discours d'Élodie. Il s'agit comme précédemment et de manière encore plus fine de mettre en évidence que traitement du sujet (**RRCC2**) et construction des compétences (ici définir, questionner le sujet) vont de pair. C'est l'orientation choisie par l'enseignant (O) pour les élèves (59) en leur proposant à nouveau une phase (63) de ré-imprégnation - développement (PS, AD) bilan (SP), où réponses produites et compétences exigées par l'institution sont à la fois valorisées (V), prescrites (PR) et présentées de concert.

IX.10.5.3.2.1. Premier exemple :

57 Élodie : c'est donc qu'il trouve ailleurs que dans les raisons la force PC
par laquelle il s'affirme. Si l'on pose la question en termes de lutte ou de
confrontation c'est donc bien qu'implicitement on lui reconnaît une force,
même parfois sans en avoir aucune connaissance.

59 E : Oui, où est-ce que les mots, ici, du sujet sont traduits, tout le temps, en O
questionnant.
Le sujet? (Retour de l'enseignant au tableau) Par exemple, on a, « vaincre »,
« préjugé », « peut-on ». O
Où est-ce que vous voyez ces termes apparaître ?

60 e : confrontation. re, RRCC2

61 E : confrontation, autre terme également? EA, R, O

62 e : lutte. re, rt, r, MR, RRCC2

63 E : lutte, très bien! Vous voyez ici, si vous voulez la traduction du sujet, C, V, IC
ça n'est pas une paraphrase, euh, l'élève même s'il s'est inspiré ici ou là par, S
ce qu'il a vu ailleurs. On doit utiliser pour l'examen un plan, des termes PR
qui traduisent. Ne répétez pas, traduisez. Vous empruntez d'autres PR, EV

termes. D'accord?

Donc il va y avoir lutte, confrontation et ça résiste évidemment ! SP

Ce n'est pas parce que vous êtes rationnel que vous êtes raisonnable. A D

que vous n'aurez pas de préjugés. (geste d'adresse) Termine ! AD, P

IX.10.5.3.2.2. Deuxième exemple :

Ce deuxième exemple exprime un peu plus avant dans la séance un accompagnement encore plus ciblé. L'enseignant utilise pleinement les fonctions d'orientation centrées sur le discours de l'auteure et les compétences qu'elle déploie (OPP), celles exhortant l'implication du sujet (Ie) ou celle de la classe (IC), celles reprenant les propos des élèves (R) en rebondissant dessus (RD) et en les valorisant (V) tout en en assurant la synthèse (80, SP) et l'administration des consignes prescrites (80, PR).

76 Émilie : le préjugé est comme l'étymologie l'indique, un jugement précipité,

très exactement un jugement formé avant. Mais avant quoi? PC

77 E : stop, première ligne, qu'est-ce qu'elle fait, qu'est-ce qu'elle précise ? P, OPP

Allez-y, tu peux répondre Émilie, les autres aussi. Qu'est-ce qu'elle fait? IE, IC, OPP

Elle a le souci de dire quoi ? OPP

78 Clara : de définir. **coeve, MR, REPP**

79 E : de définir, c'est bien Clara! R, C, V

80 E : noter dans la marge : toujours définir ce dont on parle. PR

Mais oui, mais bon ça paraît évident, oui, oui, mais ça paraît évident

mais il y en a qui m'ont dit : le préjugé ceci, le préjugé cela. S, RD, R

Qu'est-ce qu'un préjugé ça ils ne l'ont pas dit.

Donc là elle le dit. OPP

IX.10.5.3.3. Une approche par le biais de l'explicitation problématisante et par l'emploi d'une métaphore

Reste à expliquer et à comprendre le préjugé dans ses causes et ses origines ce qui n'est pas simple. Décrire la résistance et la persistance du préjugé (116 « Une fois que c'est mis en place c'est difficile de les détruire, en fait. », 117 « C'est une généralisation » en proposer une métaphore éclairante qui fait que celui-ci nous « dépasse » (119) reste dans les cordes de certains élèves. Les effets de son fonctionnement à la suite des propos d'Élodie, puis de ceux de Bertrand (les préjugés « résistent » et « persistent ») sont compris (REPP), mais non ce qui pourrait le provoquer. L'analyse fait ainsi défaut et, par la même occasion, la compétence à questionner le sujet en

profondeur. Il s'agit donc, devant les difficultés observées, de reprendre les éléments de réflexion préalablement énoncés ensemble, de les prolonger et de les approfondir pour entraîner (dans le sens d'exercer mais aussi de « transporter ») les élèves sur ce chemin du questionnement. C'est ce qu'assume l'enseignant (cf. 126) qui intègre dans sa synthèse (SP) et sa proposition de solution (PS) l'objection de Mailis et ce qui a été précédemment réfléchi (« Alors on peut Mailis, oui, alors on peut, on peut éventuellement. D'accord. ») L'idée est toujours ici de faire progresser la réflexion philosophique dans le cadre d'une correction collaborative en associant en permanence les compétences des élèves, si incomplètes soient-elles, à ce qui peut ou pourrait être visé en terme vygotkien : la zone de développement présente ou proche. Les compétences produites par les élèves, dans leur imperfection, servent donc d'ancrage et de pierre angulaire à l'édifice philosophique que l'on souhaite bâtir. C'est dans cet esprit que l'enseignant s'adresse aux élèves. « Donc la problématique, si vous voulez, vous l'avez évoquée. C'est-à-dire, c'est vraiment au niveau des mécanismes et c'est ça qu'il fallait expliquer ». Le sujet proposé, choisi à dessein, interroge lui aussi « le processus de pensée », « les mécanismes » eux-mêmes au cœur de la compréhension de la démarche qu'on aimerait voir empruntée par les participants lors de cette correction collaborative. Inviter les élèves à réfléchir sur ce qui fait que mécanismes et processus plus ou moins maîtrisés nous font penser ou préjuger se présente comme une aubaine didactique, car il s'agit ici de parler dans le cas du sujet à traiter comme dans celui des fonctions psychiques, de maîtrise qui nous aide dans la conduite de nos pensées. (« Si vous dites les préjugés, c'est pas bien, etc. il faut faire attention, il faut essayer de les combattre, c'est une chose. Si vous dites pourquoi c'est difficile, si vous vous situez au niveau des processus de pensée que nous avons, des mécanismes qui se centrent sur les croyances, les opinions, l'éducation. ») L'avertissement énoncé vaut pour approfondir ce qui a été exprimé et insiste pour chacun sur la difficulté et l'importance du retour réflexif pour mieux penser « bien évidemment là c'est beaucoup plus complexe de lutter contre cela car on est fait de cela, d'accord ? ». Lors de cette correction collaborative, l'intention de l'enseignant demeure d'accompagner la construction des compétences de l'apprentissage du philosophe, en partant et en puisant dans les capacités des élèves pour lier constamment ces compétences à la construction et à la conduite d'une réflexion plus approfondie.

113 E : la question : pourquoi c'est difficile de surmonter un préjugé,
de l'affronter, de vaincre ?

O

114 e : elle l'a dit.

af, rt, rc, REPP

115 E : hum! C'est-à-dire?

DDE

116 e : une fois que c'est mis en place c'est difficile de les détruire,
en fait,

coeve, re, rt, rc, REPP

117 e : c'est une généralisation.	coeve, pp, e, REPP
118 E : oui mais ...	A, O
119 Bertrand : c'est comme en course à pied, quand on nous double, c'est difficile de revenir.	coeve, m, rt, rc, MR, REPP
120 E : pardon ?	DDE, O
121 Bertrand : c'est difficile de revenir devant.	re, coeve, m, rt, rc, MR, REPP
122 E : mais qui est-ce qui double là ?	O
123 e : ben les préjugés.	coeve, m, REPP
124 E : ah les préjugés qui doublent...	R
125 e : une belle vision !	rc, rt, c, MR, REPP
126 E : d'accord, comme métaphore, vous voyez, le préjugé vous double, C'est comme le coureur qui vous double, on peut plus revenir dessus.	A, IC, R R
Alors on peut Mailis, oui, alors on peut, on peut éventuellement. D'accord.	A, R, EA
Donc la problématique, si vous voulez, vous l'avez évoquée. C'est-à-dire, c'est vraiment au niveau des mécanismes et c'est ça qu'il fallait expliquer,	IC, SP
Si vous dites les préjugés, c'est pas bien, etc. il faut faire attention, il faut essayer de les combattre, c'est une chose. Si vous dites pourquoi c'est difficile, si vous vous situez au niveau des processus de pensée que nous avons, des mécanismes qui se centrent sur les croyances, les opinions, l'éducation et bien évidemment là c'est beaucoup plus complexe de lutter contre cela car on est fait de cela, d'accord ?	SP, PS EV

IX.10.5.3.4. Une approche par le biais d'une construction collaborative du discours

La dimension collaborative du discours n'est pas facile à instituer dans une classe de philosophie. Les idées peuvent être énoncées à la suite, posséder un contenu commun et défilier sur le mode de l'association ou même sous celui de la coopération, sans que les sujets se reconnaissent dans la pensée de l'autre. Ainsi l'idée originale énoncée par Anthony, stipule que le préjugé peut devenir « indispensable à la construction du jugement » (172). L'idée reprise et prolongée quand l'enseignant affirme « qu'il peut peut-être structurer » (175), puis confirmée par Prescillia qui précise que les préjugés « ...qui sont des opinions adoptées en l'absence d'information sont une première impression de la personne et c'est grâce à ses préjugés que l'on apprend à connaître la personne... » (192), paraît figurer à la manière d'une suite. Or ce qui est visé est son intégration au

sein d'une progression grâce au travail d'accompagnement (V, O, SP). On peut d'ailleurs admettre que l'enseignant s'évertue, à partir de cet accompagnement, à vouloir présenter cette idée comme inscrite dans une construction cohérente de la réflexion pour avancer dans la « correction ». On peut néanmoins douter de la compréhension de cette intention pour beaucoup, quand on sait que l'idée émise provient le plus souvent d'importations pas toujours intégrées, donc de savoirs éclatés mis les uns à côté des autres.

Pour qu'il y ait d'une part compréhension et éventuellement appropriation, l'élève doit être capable de retraduire l'idée émise ce que réalise Julie (178 « Pour moi, les préjugés c'est la valeur du jugement ». Pour qu'on décèle le caractère collaboratif de sa réflexivité, il lui faut mettre en relation l'idée avec ce qu'elle propose en soulignant la nature du lien qui les relie, ici l'analogie (178 « Moi j'ai trouvé, j'ai dit pareil dans ma disserte », 180 « Sans idée on ne peut pas... ») (**MR, RPCCRD, RREPP**).

La reprise de cette pensée collaborative par l'enseignant (181 «...mais le fait est que vous dites ensemble, c'est que ce pré-jugement préalable, par définition nous sert de base. ») est alors confirmée par Julie («182 « Ben oui ! »). Reprendre (183 « Il faut bien évaluer le monde pour avoir des repères... ») (RE), confirmer, (« D'accord » (C), résumer (« Et parfois, bon certes, on n'évalue pas toujours bien et toujours juste mais dans ce sens-là le préjugé organise notre repérage du monde » (SP) cette collaboration dans la construction du raisonnement en l'évaluant (« D'accord ? », (EV) et en la prescrivant (« Donc l'argument est dans la marge. Vous pouvez le noter hein, si vous n'avez pas tout compris. ») (PR) apparaît alors comme une avancée prenant en compte le fruit de cette réflexion commune.

175 E : ...euh, simplement là, quelle est l'idée intéressante qui fait que, un, ça n'est pas facile de vaincre les préjugés mais deux, le préjugé peut peut-être structurer, euh, qu'est-ce qu'il fait, il structure quoi ?

V, O
SP
O

176 Julie : Le jugement. **coev, pp, rc, rt, MR, RRCC2**

177 E : voilà. Vas-y, Julie. Comment tu comprends ce qu'il nous dit, et en quoi ça peut être intéressant, le préjugé?

C, P, DDE
O, DDE

178 Julie : moi j'ai trouvé, j'ai dit pareil dans ma disserte. Pour moi, les préjugés, c'est la valeur du jugement.

MR RPCRD, REPP
coeve, aev, pp, rt, rc

179 E : c'est ?

O, DDE

180 Julie : sans idée on peut pas... **coeve, aev, pp, rt, rc, MR, REPP**

181 E : ouais. Mais alors d'accord mais alors ce sont peut-être effectivement, comme tu le dis, des idées mais le fait est que vous dites ensemble,

A, SP
OE, OC

- c'est que ce pré-jugement préalable, par définition nous sert de base. SP
- 182 Julie : ben oui. C, RRCC2
- 183 E : d'accord. D'accord ? Donc l'argument est dans la marge. C, E, PR
- Vous pouvez le noter, hein, si vous n'avez pas tout compris.
- C'est que ben le préjugé, il faut bien évaluer le monde pour avoir des repères, d'accord ? Et parfois, bon certes RE, EV
- on n'évalue pas toujours bien et toujours juste mais dans ce sens-là,
- le préjugé organise notre repérage du monde. Et voilà, hein ? Je me dis par exemple, SP, IC
- il va faire beau aujourd'hui c'est peut être un préjugé. PS

IX.10.5.3.5. Une approche par le repérage de la compétence : problématiser

Tout enseignant de philosophie expérimente la très grande difficulté de faire en sorte que les élèves soient capables de s'approprier ce que beaucoup considèrent comme la compétence phare de l'exercice philosophique, à savoir problématiser. Avant cet « avènement », et même si certains élèves ont auparavant ici ou là exprimé cette compétence, il est ici question de la repérer et de la qualifier dans le discours d'une camarade, ce à quoi s'essaie Clara (204) qui remarque la présence de « plusieurs idées » et même de « plusieurs arguments » dans le discours de l'auteur, le fait que ce discours est « bien structuré » et qu'il débouche sur la mise en question du sens commun, représenté ici par la formule « comme on dit » extraite du discours de Justine. Pluralité des pistes de recherche, cohérence, structuration marquée du discours et questionnement envers le sens commun sont ainsi repérés comme des caractéristiques d'un discours problématisant qui n'a pourtant pas été nommé comme tel. C'est à cette désignation que l'enseignant (209) invite ensuite les élèves : « Est-ce que quelqu'un d'autre veut qualifier le discours de Justine, là... ». Pour cela il multiplie l'emploi des fonctions d'orientation (O), celles qui visent le travail de définition (DDD, 209, 212) ou d'explicitation (DDE, 215), use de celles qui renvoient au discours produit précédemment (RE, SP) et exhorte la dimension collective de la réflexion (IC). Dans le but, une fois la compétence repérée par les élèves (218 Bertrand : « la problématique »), de dresser un bilan (SP, 219) de la manière dont cette problématique apparaît et se déroule dans le discours de Justine (« Elle problématisé... », « Elle nous dit... ») ; comment pourrait-elle concerner tous les hommes, et donc chaque élève. Les pronoms choisis expriment alors cette universalité du discours (« nous », « nos », le « je » universel) et l'enseignant s'adresse alors directement aux élèves (« vous voyez ») comme interlocuteurs privilégiés, et surtout comme auteurs possibles d'une activité réflexive pouvant tirer le sens et les enseignements de l'analyse faite sur ce que proposent les camarades (219, « vous

voyez donc le préjugé est en nous en permanence et c'est pourquoi il est très difficile de s'en débarrasser. »).

200 Justine : si l'on pose la question du préjugé en termes de lutte **PC**
c'est déjà la preuve, qu'implicitement on lui reconnaît une force, une puissance
dont l'homme est le précurseur...

201 E :: Chut ! **P**

202 Justine : littéralement nous sommes conditionnés par des automatismes de pensée **P**
propre à chaque homme. On qualifie sans vraiment avoir analysé, on estime sans peser
ou encore on condamne sans charge. En effet, si préjuger c'est juger avant d'avoir
examiné, il semble évident que celui qui pense doit le faire sans préjuger. Pourtant
il est impossible de tout examiner, de réfléchir à tout, de sorte qu'il ne serait pas possible
de penser sans préjuger. Dès lors, on peut se demander s'il est possible de penser sans
préjuger et sinon comment réfléchir à partir de préjugés ? Préjuger

(Jean-Baptiste interfère le cahier de texte devant la caméra), c'est juger sans examen.
C'est donc répéter ce qu'on a appris enfant, mais c'est aussi répéter ce qu'on dit
parce que tout le monde le répète. Une expression veut qu'on commence un tel
propos en disant : « Comme on dit ». Il y a alors une incompatibilité entre préjuger
et penser, en ce sens que penser suppose au contraire d'examiner ce qu'on prétend affirmer.

203 E : alors tu nous disais, qu'est-ce que tu remarques dans ce passage? **RB, O**

204 Clara : plusieurs choses, on passe par plusieurs idées,
c'est bien structuré pour arriver, « comme on dit ». **coeve, re, rt, rc , REPP**

205 E : oui et en quoi ça te paraît intéressant ? **C, O, V**

206 Clara : ben elle donne plusieurs arguments. **coeve, re, rt, rc, REPP**

207 E : oui. **C**

208 Clara : puis... (geste de protection), arrête de filmer. **op, CI**

209 E : oui d'accord. Est-ce que quelqu'un d'autre veut qualifier le discours **C, DDD**
de Justine, là, si vous voulez, et en quoi, si vous voulez, en philosophie **IC, IC, O**
ça fait monter la note ? Parce que c'est spécifique. Donc vous nous avez dit **RE, SP**
on passe d'une chose à une autre. D'accord. Alors essayer de repérer.

Est-ce qu'on passe d'une chose à une autre, ça n'a ni queue ni tête ou c'est lié ? **C, O**

210 Clara : ben non, c'est lié ! **coev, c, REPP**

- 211 E : c'est lié, d'accord. Et si ça n'avait ni queue ni tête, ça ne serait pas
au tableau d'honneur. Donc, si vous voulez, c'est exactement ce
qu'on exige de vous, c'est-à-dire on a vu argumenter,
conceptualiser le troisième c'est quoi, très important en philosophie ?
- 212 Une élève : conclure.
- 213 E : non, c'est pas la culture là.
- 214 e : mais conclure pas culture.
- 215 E : ah non c'est pas conclure là. Anthéa c'est quoi ? Quand il y a
problème et qu'on, s'attaque au problème, c'est quoi le terme, par définition ?
- 216 e : combattre.
- 217 E : c'est problèm ...
- 218 Bertrand : problématique...
- 219 E : problématiser, c'est ça Bertrand. Donc, si vous voulez,
elle problématiser, hein, elle nous dit bien, le préjugé etc... c'est pas facile,
heu mais on en a quand même, besoin donc comment on va faire et est-ce
que c'est possible et c'est pas évident etc... pourquoi parce
que c'est ancré en nous, dans nos croyances et c'est « on dit »
d'ailleurs hein, elle répète à la fin : « Comme on dit ». Alors évidemment
si on dit « Comme on dit » heu, c'est précisément que ce que j'ai dans la
tête me vient de ce que l'on me dit et heu etc... qui pense quand je dis :
« Comme on dit », vous voyez, donc le préjugé est en nous en permanence
et c'est pourquoi il est très difficile de s'en débarrasser. Bon on passe à la conclusion.

EA, O

O, SP

O, DDE

pp, rc, RRCC2

O

pp, re, RRCC2

sg, RRCC1

O

pp, rc, RRCC2

C, V, OE, IC

EV

IX.10.5.4. Ce qui interfère dans l'apprentissage du philosophe ou le climat particulier d'une classe de TST2S en fin de séance

IX.10.5.4.1. Premier exemple : se produire sous le regard d'autrui

Prendre en charge (PC) la lecture d'un extrait sélectionné de son devoir n'a rien d'évident pour chaque élève amené à se produire devant ses camarades. Certes, ce peut être gratifiant pour certains reconnus comme développant certaines compétences dans l'apprentissage du philosophe, mais le regard de l'auditoire et surtout celui inquiétant de la caméra perçu parfois comme voyeur et confiscatoire de l'intimité, parfois inquisiteur et en lien avec l'intériorisation des normes scolaires (« Internet, internet ») peut être déstabilisateur. Précisons que l'exercice de la dissertation ici n'exclue pourtant pas la contribution éventuelle de références relevées sur

internet, mais interdit son plaquage pur et simple. De surcroît, quand le lecteur doit composer avec les fantaisies d'un camarade (Jean Baptiste) (CI), cette prise en charge devient pénible pour tous, d'où le pilotage appuyé (P) et la mise au point (P, OC, PR) (175) par l'enseignant pour préserver autant que faire se peut l'orientation de l'attention en direction de la tâche à réaliser.

- 164 E : et en quoi il explique quelque chose, quelque chose d'un petit peu délicat Oe.
 Jusqu'alors on dit qu'il faut vaincre les préjugés SP
 Là, Il va nous dire à l'inverse comment le préjugé peut être intéressant. Oe
- 165 Le cameraman : vas-y enchaîne ! P
- 166 E : chut c'est parti. P
- 167 Anthony : entre autre, si on accepte l'idée que le jugement est un acte de la pensée PC
 un entendement du monde, alors le préjugé va constituer une pré- pensée
 dans un rapport sensible donc non raisonné...
- 168 Le cameraman : internet, internet. IN
- 169 Anthony : non ça c'est de moi, là c'est internet. ct, af, IN, RRCC1
- 170 E : allez, allez ! P. Anthony : le préjugé est alors la matière à partir PC
 de laquelle le jugement se forme. . Le préjugé (le cameraman : internet IN)
 est donc bon d'un point de vue éthique ...
- 171 Le cameraman : internet. IN
- 172 Anthony : car il sert sa propre nature (Jean-Baptiste regarde l'enseignant puis PC
 interfère (CI) le cahier de texte entre la caméra et le document lu par Anthony :
 arrêt d'Anthony) qui consiste à devenir jugement étant considéré comme
 une appréciation raisonnée sur le monde. Donc j'en déduis que le préjugé
 devient alors indispensable à la construction du jugement.
- 173 E : bon alors... O
- 174 Anthony : il y a un peu d'internet et il y a un peu de moi. rev, IN, RRCC1
- 175 E : alors mettez-vous au clair avec internet. Dans quinze jours vous
 n'aurez pas internet (brouhaha) donc il s'agira de construire. PR

IX.10.5.4.2. Deuxième exemple : le poids des interférences dans la capacité d'attention

Nous avons montré (dans le chapitre 2 de notre cadre conceptuel sur la question de l'implication des acteurs) comment les élèves de terminales d'aujourd'hui étaient « façonnés », de sorte qu'au niveau psycho-sociétal, ils incarnaient très souvent la tyrannie de l'instantanéité et celle de la volatilité du présent (cf. Z. Bauman, 2005), et on peut dire dans ce cas la tyrannie de la dispersion dans une classe, il est vrai, à effectif conséquent (32 élèves). Prescillia dans son attitude, (prise en charge somme toute assez « mécanique » de la lecture d'un discours manifestement importé, grande propension à être distraite (cf.192) où elle se retourne et (192 et 194) où manifestement elle ne contrôle, ni n'oriente son attention) n'est pourtant pas une exception. Lecture, attention et évaluation (196) parfois approximative (cf. 193, 194,195) représentent assez bien la mainmise de la dispersion sur l'élève de terminale d'aujourd'hui, celle de sa centration sur des objets qui interfèrent (**CI**, centration d'interférence) plus ou moins durablement sur l'activité prescrite et sur les apprentissages requis. Ensuite on mesure la difficulté pour l'enseignant d'accompagner cette activité, notamment en tentant de recentrer et de maintenir l'attention des élèves. (P, OE, O, SP)

- 190 Prescilla : la plupart du temps c'est dans notre nature de juger les personnes **PC**
avant de les connaître...
- 191 E : chut **P**
- 192 Prescilla (regarde derrière elle) : ouais. Qui ne l'a jamais fait? C'est l'ignorance **CI, PC**
qui cause les préjugés et c'est la connaissance qui peut les remettre en cause.
Les préjugés qui sont des opinions adoptées en l'absence d'information
sont une première impression de la personne et c'est grâce à ses préjugés que
l'on apprend à la connaître la personne. **CI**
- 193 à connaître la personne. **P**
- 194 Prescilla : oui c'est-ce que je viens de dire. **rev, PC**
- 195 E : non tu as dit : « À connaître à la connaître la personne » **OPP, P**
- 196 Prescilla : ouais bon allez, pour voir si nos a priori se confirment ou ne se **CI, PC**
confirment pas
- 197 E : voilà (Coucou puis « bisou » (**CI**) de Justine à la caméra) **A**
Donc ça c'est un renforcement de ce, qui vient d'être dit. **O, SP**
- 198 Jean Baptiste, Justine, Laura font des facéties à l'adresse de la caméra. **CI**

IX.10.5.4.3. Troisième exemple : la réalité de la perception du cours par les élèves face aux incantations de l'enseignant

Certes, un cours de deux heures s'achève et l'on peut légitimement penser les élèves fatigués, le corps « vouloir » exulter indiquant de manière kinesthésique cette incorporation des situations d'apprentissage (Justine C. qui soupire, Jean Baptiste tapotant avec sa règle, Justine P. crayonnant sa pochette cartonnée, Laura pianotant « clandestinement » sur son téléphone portable...). Rien d'extraordinaire, en fait, dans ce tableau final, si ce n'est qu'il échappe souvent en partie au regard de l'enseignant et l'on remercie, à cette occasion Maxime de nous présenter une image « prise sur le vif » de la perception intime de ses camarades (218). Le commentaire éloquent qui l'accompagne : « C'est ça la philo... » rend compte d'une réalité en complète rupture (ce sont ici les corps qui « parlent ») avec celle, théorique et formelle, du discours en parallèle de l'enseignant (219) qui, cependant, cible la question essentielle du fondement de l'exercice philosophique s'inscrivant ici à la fois chez les élèves dans les corps et dans les esprits : « Qu'est-ce qui se passe de spécifique, si vous voulez, qui fait que l'on est en philosophie, qu'on philosophe? ». La formule finale sous sa forme mi conditionnelle (« Si ») mi interrogative : « Alors si quelqu'un pouvait répondre ? » laisse augurer du mystère qui entoure cet exercice, de l'incomplétude fondamentale qui qualifie la nature des réponses que l'on apporte, et bien souvent du caractère aporétique du discours philosophique.

218 Le cameraman zoome sur quelques élèves : (image de Justine C qui soupire) : « Qu'est-ce qu'ils s'ennuient en cours de physique euh de philosophie » (image de Jean Baptiste tapotant avec sa règle) : « D'autres jouent avec leur règle », (image de Justine P crayonnant sa pochette cartonnée) : « D'autres dessinent sur les pochettes », (image de Laura qui pianote sur son téléphone portable) : « D'autres jouent avec leur téléphone portable, c'est ça la philo... »

219 E : (en parallèle) qu'est-ce qui se passe de spécifique, si vous voulez, qui fait que, O, IC
l'on est en philosophie, qu'on philosophe ? Alors si quelqu'un pouvait répondre ? O

IX.11. Situation 6 Auto-évaluation d'une dissertation

Cette situation invite les élèves à analyser sous la forme d'une auto-évaluation écrite leur copie (qui constitue l'instrument psychologique), en relation avec le tableau des compétences construit collectivement et en référence aux appréciations et évaluations orales et écrites de l'enseignant. Cet exercice complexe d'internalisation et de formalisation écrite suppose à la fois centration, décentration, mise en relation, à partir d'un travail de conceptualisation. L'élève est astreint à être le forgeron de sa propre pensée en vue de mieux conduire son discours. L'hypothèse est que ce retour sur lui-même, via la conceptualisation, favorise chez lui la réflexivité, elle-même propice à l'apprentissage du philosophe (cf. notre deuxième hypothèse). Ce travail d'auto-évaluation, par l'intermédiaire du maniement du signe ou travail de médiatisation, le rendrait ainsi plus apte à orienter et à maîtriser ses processus psychiques comme le souligne Vygotski (1934/1985 p.199) :

« [...] toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques. ». Reconnaître son propre discours comme « signe » et s'en servir comme d'un instrument psychologique pour orienter et contrôler ses propres processus psychiques n'est pas si courant, même en classe terminale. Le pari que nous faisons en lien avec nos premières et quatrièmes hypothèses de recherche est que ce travail d'auto-évaluation permettra aux élèves, en améliorant leurs capacités à maîtriser leurs processus psychiques, de progresser dans la construction des compétences pour apprendre à philosopher ici dans l'exercice de la dissertation.

IX.11.1. Quatre niveaux

IX.11.1.1. Premier niveau : le constat-énumération sur le modèle addition-soustraction

Le premier niveau de ces productions écrites d'auto-évaluation se confond en effet le plus souvent avec un simple *constat* prenant la forme d'une *énumération*, ce qui rend compte du manque ou de la présence des compétences et des sous compétences (« il y a » ou « il n'y a pas ») des « points forts et des « points faibles » dans une logique toute mathématique d'*addition* ou de *soustraction*, en lien avec le tableau de référence et les appréciations délivrées par l'enseignant. Tout se passe parfois comme si l'élève répondait à un QCM *sans se sentir directement impliqué et engagé*. Le document produit s'apparente alors le plus souvent à un relevé succinct, superficiel et contracté sous la forme d'un inventaire (Les *tirets*, les *abréviations*, le *fléchage*, les *points de suspension*, les *signes contractés*

s'imposent). La présence, les manques, le déficit ou l'excès par rapport aux compétences attendues sont "signalés" par les adverbes ou adjectifs « trop », « peu », « pas », « aucun », « aucune » sans commentaires. Sont cités, par exemple, respectivement comme points forts « *bonne structure* », « *orthographe* », « *grammaire* » et comme points faibles « *pas de citation* », « *argumentation peu poussée* », « *trop d'allusions sans preuves* », « *peu d'exemples* » (cf. auto-évaluation de Clara doc annexes p.). À ce premier niveau, une forme plus construite peut apparaître, mais le modèle addition-soustraction rendant compte des manques, des présences, des déficits ou des excès subsiste (cf. annexe 4, Elodie doc auto 1 et 2). Observons que cette compréhension de l'exercice demandé, ou tout du moins du résultat produit, n'est pas nécessairement fonction de la réussite des élèves dans l'apprentissage du philosophe. Certains en réussite comme d'autres en difficulté se situent à ce premier niveau d'auto-évaluation, malgré les consignes précises stipulant la commande d'un travail d'analyse. Les élèves sont même souvent, au départ, assez réfractaires à cet exercice et ceci, semble-t-il, pour deux raisons essentielles. La première est qu'ils sont, comme nous l'avons précédemment signalé, manifestement plus habitués à se centrer sur les résultats et les produits de leurs apprentissages que sur les processus en jeu, le constat énumération devenant alors le moyen « logique » de rendre compte de leur production en se cantonnant à la description. La seconde est qu'ils considèrent que l'évaluation est le domaine réservé du professeur et qu'en tant que telle, elle fait partie de ses prérogatives, et donc qu'il ne leur appartient pas de s'autoévaluer (ce en quoi ils ont en partie raison si l'on s'en tient à une démarche formative où, au bout du compte et en dernier ressort, c'est l'enseignant qui fournit l'information). Mais cette position n'est plus tenable si l'on se situe dans une démarche d'évaluation formatrice, où le sujet recherche et trouve par lui-même les stratégies et les procédures qui lui conviennent et le font progresser. Dans la situation considérée, c'est l'élève s'inspirant du tableau des compétences et des appréciations et évaluations de l'enseignant qui doit analyser son cheminement, ce qui, on l'admettra n'est pas aisé pour qui a intériorisé les deux obstacles évoqués.

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S6 NIVEAU 1

<p style="text-align: center;">Situation S6 en ZDP</p> <p style="text-align: center;">Premier niveau</p>	<p style="text-align: center;">Support</p>	<p style="text-align: center;">Outils Instruments</p>	<p style="text-align: center;">Fonctions et sous fonctions d'étayage</p>	<p style="text-align: center;">Processus psychiques mis en oeuvre et indices repérés dans le verbatim</p>	<p style="text-align: center;">Tâche prescrite et activités réalisées</p>	<p style="text-align: center;">Indices d'activités et Modalités des activités réalisées</p>	<p style="text-align: center;">Sources verbatim, corpus</p>
<p>Auto-évaluation de dissertation</p>	<p>Tableau des compétences. Appréciations de l'enseignant</p>	<p>La dernière dissertation à évaluer en lien avec les supports</p>	<p>Appréciations et évaluations figurant sur la dernière copie . Valorisation Orientation Contrôle de la frustration Signalisation Propositions de solutions</p>	<p>Centration sur le « produit » sur le mode addition soustraction</p> <p>Relevé succinct, superficiel et contracté sous la forme d'un inventaire La présence ou les manques par rapport aux compétences attendues sont "signalés" sans commentaires</p>	<p>En lien avec le tableau des compétences et les appréciations, réaliser l'auto-évaluation écrite de votre dissertation, soit une analyse.</p> <p>Production écrite simple constat prenant la forme d'une énumération rendant compte du manque ou de la présence des compétences et des sous compétences</p>	<p>Enumération- copie</p> <p>Les tirets, les abréviations, le fléchage, les points de suspension, les signes contractés s'imposent</p>	<p>Annexe 4, S6; doc. auto 1et 2 Elodie, Clara</p>

IX.11.1.2. Deuxième niveau : le constat-désignation sur le mode de la délégation

Le second niveau associe *le constat et la désignation* du manque ou de la présence de certaines compétences sous la forme d'une reprise -paraphrasée, consignée et entérinée des remarques du professeur (cf. Émilie et Élodie, annexe 4 doc 1, en regard avec les appréciations de l'enseignant, cf. Émilie et Élodie doc 2), parfois croisée avec la mise en rapport avec le tableau des compétences (cf. Laura doc 1 annexe p.). À ce second niveau, l'élève se sent manifestement *concerné* par la prescription de l'exercice, mais non par ce qu'il estime comme prise en charge, engagement et retour réflexif. Sa capacité à s'autoévaluer resterait prisonnière d'une représentation transmissive et directive du savoir, où l'évaluation reste l'apanage exclusif de l'enseignant, d'où l'énoncé de sa production sur le mode de la délégation. Malgré un certain maquillage, la paraphrase est de mise et l'analyse absente, témoin ce vis-à-vis entre consignes et remarques faites par l'enseignant et production de l'élève (Annexe 4, Émilie doc 1, en regard des appréciations de l'enseignant cf. Émilie doc 2).

Énoncé de l'exercice d'auto-évaluation :

Je relis avec attention et analyse mon dernier devoir en fonction des compétences attendues en indiquant le bilan que je peux établir et sur quoi doivent porter mes efforts pour mieux réussir mon bac blanc.

Énoncé de l'élève :

« Après relecture de mon dernier devoir, j'ai pu analyser mes compétences attendues et repérer les éléments auxquels je peux apporter des efforts pour mieux réussir. »

Appréciation de l'enseignant :

« À travailler : il faut te soumettre au libellé du sujet et tenter par toi-même de l'analyser non pas, comme ici, lui substituer un sujet où l'on oppose raison et croyance et où tu « oublies » l'intitulé exact. »

Énoncé de l'élève :

« Tout d'abord, il faut que je me soumette au libellé du sujet et tenter de l'analyser par moi-même, et au contraire, ne pas lui substituer un sujet où l'on oppose raison et croyance, et où j'ai oublié l'intitulé exact du sujet. En effet, cela me permettra d'éviter de faire un hors sujet. ».

Appréciation de l'enseignant :

« À améliorer : le lien précis entre l'analyse du sujet et ton argumentation. »

Énoncé de l'élève :

« Le second point que je pourrai améliorer est le lien précis entre l'analyse du sujet et mon

argumentation. »

Appréciation de l'enseignant :

« Points positifs : ton discours est clair, assez bien construit, mais manifestement et majoritairement importé. »

Énoncé de l'élève :

« En revanche, malgré ces quelques points négatifs à améliorer, mon discours est clair et bien construit et certaines de mes idées sont convenables... ».

Globalement l'élève qui se situe à ce niveau reste tributaire d'habitudes scolaires issues de conceptions et de pratiques didactiques, qualifiées par Michel Tozzi de prescriptives, conformisantes et normées, qui lui masquent le sens de l'exercice proposé et l'empêchent de le réaliser.

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S6 NIVEAU 2

Situation S6 en ZDP Deuxième niveau	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques mis en oeuvre et indices repérés dans le verbatim	Tâche prescrite et activités réalisées	Indices d'activités et Modalités des activités réalisées	Sources verbatim, corpus
Auto-évaluation de dissertation	Tableau des compétences. Appréciations de l'enseignant	La dernière dissertation à évaluer en lien avec les supports	Appréciations et évaluations figurant sur la dernière copie. Valorisation Orientation Contrôle de la frustration Signalisation Propositions de solutions	Centration sur le « produit » sur le mode de la délégation Peu ou pas de distanciation reprise - paraphrasée , consignée et entérinée des remarques du professeur parfois croisée avec la mise en rapport avec le tableau des compétences	En lien avec le tableau des compétences et les appréciations, réaliser l'auto-évaluation écrite de votre dissertation, soit une analyse. Production écrite sur le modèle constat désignation délégation	Constat énumération en lien avec les référents institutionnels Les copier-coller, paraphrases, reformulations, reprises du discours institutionnel (cf. professeur, tableau) s'imposent	Annexe 4, S6 2 Elodie doc. auto1 et 2 Emilie, doc. auto1 et 2 Laura, doc. auto 1

IX.11.1.3. Troisième niveau : le retour sur sa production sur le mode consumériste

L'acceptation de l'auto-évaluation et la bascule réflexive qu'elle implique débouche sur une *implication effective*. La délégation de l'évaluation par la reprise paraphrasée du discours du professeur fait place à la prise en charge assumée de ce discours. Ce retour sur soi est donc un changement majeur, même s'il ne se situe pas encore au niveau d'une analyse réflexive, mais plutôt d'un diagnostic formel décrivant superficiellement l'état de ce discours. Le sujet est centré sur sa production et sur les compétences exprimées en regard de *l'état* précédent, des efforts revendiqués et de l'intériorisation perçue de son évolution dans les apprentissages. (cf. Laura) :

« Au niveau des points positifs, je pense m'être améliorée sur la forme en faisant trois parties et en tentant de trouver plusieurs arguments dans chacune de celles-ci. J'ai fait l'effort de développer mes arguments pour pouvoir démontrer correctement. »

Cette nouvelle attitude permet à l'élève d'énoncer, en intégrant certaines remarques de l'enseignant, les écarts le plus souvent quantitatifs entre ce qu'il produisait, ce qu'il produit et ce qu'il lui faudrait produire, le tout ici fondé sur une conception consumériste du philosopher :

« Malgré mon manque de connaissances au niveau des références, j'en ai mis quelques-unes même si j'aurai pu trouver des références plus pertinentes et surtout en donner plus. » (Laura).

« Il faut également que je donne plus d'exemples. Je dois aussi tomber sur un sujet qui m'inspire. Je dois utiliser des connecteurs logiques. En ce qui concerne l'orthographe, la syntaxe et la conjugaison, je pense que c'est bon. » (Anthéa)

Les compétences sont citées mais peu ou pas explicitées dans une vision mécaniste ou « physiologiste » de l'apprentissage. Le discours progresse quand on remplace ou répare certaines pièces ou fonctions de la machine à philosopher ou que l'on « pousse » ces fonctions.

« Au niveau des points négatifs, je n'ai pas fait de transitions entre chaque partie mais seulement entre la première et la deuxième. Il faut que dans mon introduction je définisse mieux les termes du sujet, mais à ce niveau, je me suis quand même améliorée puisque dans mes premières dissertations je ne le faisais pas du tout. Il faut que je problématiser plus, c'est-à-dire que j'énonce plus précisément la problématique... »

« Pour le bac blanc, je dois aller plus loin dans l'analyse et la réflexion du sujet. » (Anthéa)

En résumé, l'élève à ce niveau prend son discours comme objet d'observation à défaut de l'analyser en profondeur. Les compétences sont prises en compte en fonction de critères quantitatifs à travers une conception « utilitariste » et consumériste des apprentissages à réaliser.

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S6 NIVEAU 3

<p align="center">Situation S6 en ZDP</p> <p>Troisième niveau</p>	<p align="center">Support</p>	<p align="center">Outils Instruments</p>	<p align="center">Fonctions et sous fonctions d'étayage</p>	<p align="center">Processus psychiques mis en oeuvre et indices repérés dans le verbatim</p>	<p align="center">Tâche prescrite et activités réalisées</p>	<p align="center">Indices d'activités et Modalités des activités réalisées</p>	<p align="center">Sources verbatim, corpus</p>
<p>Auto-évaluation de dissertation</p>	<p>Tableau des compétences. Appréciations de l'enseignant</p>	<p>La dernière dissertation à évaluer en lien avec les supports</p>	<p>Appréciations et évaluations figurant sur la dernière copie . Valorisation Orientation Contrôle de la frustration Signalisation Proposition de solution</p>	<p>Centration sur sa production (retour sur soi) sur le mode consumériste Le discours est un objet d'observation Le sujet est centré sur sa production et sur les compétences exprimées en regard de l'état précédent, des efforts revendiqués et de l'intériorisation perçue de son évolution dans les apprentissages. Prise en charge assumée du discours Diagnostic formel décrivant superficiellement l'état de ce discours</p>	<p>En lien avec le tableau des compétences et les appréciations, réaliser l'auto-évaluation écrite de votre dissertation, soit une analyse. Production écrite comme auto-observation</p>	<p>Compte rendu d'un retour sur son discours Enoncé des écarts le plus souvent quantitatifs entre ce que produisait l'élève, ce qu'il produit, et ce qu'il lui faudrait produire Les compétences sont citées mais peu ou pas explicitées</p>	<p>Cf. Annexe4, S6₃ autoévaluations Laura doc. auto1 Anthéa doc. auto1</p>

IX.11.1.4. Quatrième niveau : l'analyse

IX.11.1.4.1. L'analyse sur le mode fonctionnel

Le quatrième niveau exprime une véritable *analyse* de la production identifiant très clairement les compétences en présence, celles à travailler ou à construire, en lien avec le tableau des compétences et les remarques de l'enseignant. La centration, souvent ciblée et pertinente, porte sur la production comme objet d'analyse à partir d'un récapitulatif de la mise en œuvre plus ou moins réussie des compétences et sous-compétences (« L'introduction », le « travail de définition », « La problématique », « Le plan », « L'argumentation »...). Le discours d'auto-évaluation de l'élève renvoie à une conception fonctionnelle de l'apprentissage du philosophe, tant au niveau des compétences « à développer » que de la production à réaliser à partir de l'emploi de verbes et adverbes ou adjectifs caractéristiques : « Pour progresser il serait judicieux d'approfondir mes connaissances et ainsi insérer davantage de références ; il faudrait que je sois plus précise et que je développe plus mes idées et accentue la problématique en me posant plus de questions. Insérer davantage de transitions et de connecteurs, établir un plan détaillé et insérer des exemples littéraires serait judicieux.» (cf. Noreen doc. auto. 2.).

Une prise de conscience apparaît qui s'exprime souvent par une analyse précise des erreurs commises ou obstacles rencontrés, et débouche sur l'annonce d'un projet d'appropriation :

« Dans l'introduction, j'ai très mal commencé puisque je n'ai pas défini les termes du sujet donc ici le mot « culture » et le mot « supérieure ». Sans ces définitions, ma dissertation ne veut rien dire et maintenant je sais que je ne referai plus cette erreur.» (cf. Laura).

Quatre indices forts caractérisent le discours à ce quatrième niveau.

Le premier rend compte à partir de l'emploi d'adverbes, de connecteurs logiques, d'adjectifs traduisant la nuance, la réserve, la restriction, de la recherche d'un *équilibre qualitatif et quantitatif*. (« Le sujet n'est pas traité complètement », « cependant, un travail de définition est effectué », « l'analyse n'est que partielle ». (Noreen auto. doc. 1).

*Le second s'attache à évaluer la copie en identifiant ce qui est **réalisé et conforme** en employant des verbes énonçant cette réalisation et cette présence (« Le plan est annoncé, les différentes parties étudiées par la suite sont présentes », tout en se situant (troisième indice) dans une *démarche bilan-perspective-prospective* où l'implication et l'engagement du sujet sont par-là perceptibles. L'emploi du conditionnel passé (« il aurait fallu », « il aurait été judicieux ») et du conditionnel présent (« pour progresser il serait judicieux », « il faudrait ») marque cette intention, de même que celle de la recherche de l'énoncé de stratégies de remédiations, (« il*

aurait fallu énoncer une rupture ainsi qu'annoncer une nouvelle thèse. La phase de transition est donc à travailler. », cf. Noreen doc. auto.1).

Enfin, et ce quatrième point est peut-être le plus significatif, ***l'exigence d'un travail précis et rigoureux de conceptualisation*** pour réellement être en mesure de disserter *est revendiqué* :

« Le vocabulaire n'est pas toujours approprié, il y a des notions qui sont confondues telles qu'opiner et philosopher, la philosophie et philosopher, convaincre et persuader. », cf Noreen doc. auto. 2), « La précision n'est également pas assez présente dans mon devoir, je parle de vérité alors qu'il faudrait parler de vérité absolue (deuxième partie). De ce fait, mon argumentation n'est plus très claire.», cf. Lucille doc. auto. 2).

IX.11.1.4.2. L'analyse réflexive

Un degré supérieur dans l'analyse définit celle que nous qualifions ici de réflexive. À ce point, l'élève mêle étroitement *l'explicitation* de la mise en œuvre de ses propres processus avec la visée d'un discours que l'on perçoit comme *dialectique* au sens hégélien et *dialogique*, c'est-à-dire où les tensions en présence sont maintenues.

L'intuition et la revendication de l'importance de la maîtrise des processus psychiques constituent à cet égard un indice spécifique de ce degré d'auto-évaluation. L'emploi de termes décrivant une attitude reliant *visée cognitive* et *disposition psychique* pour apprendre à philosopher est présent dans le discours :

« Le plus important, actuellement, et dans ce devoir, c'est la rigueur et l'attention, il faut que je distingue précisément certains termes qui pourraient sembler identiques et qui ne le sont pourtant pas : persuasion et conviction, jugement et perception. », (cf. Lucille doc. auto. 2),

« Cependant, il est important que je m'attarde plus sur le sens du mot clé du sujet qui est ici « vérité » en le définissant et en l'explicitant. », « Il faut que je construise plus clairement mon argumentation, à trop vouloir exposer mes références, elles sont parfois décalées avec ce que je suis en train d'expliquer » (cf. Lucille doc. auto. 1).

Le retour réflexif, même laborieux, sur son propre processus de pensée, pour tenter d'explicitier son fonctionnement, est donc un second indice caractéristique à ce niveau supérieur d'auto-évaluation. La *logique* de son propre discours sur le fond comme sur la forme est explorée, examinée, inspectée et évaluée par l'élève qui identifie comment il « fonctionne », ce qui n'est pas **cohérent** ou **pertinent** et comment il convient de **conduire** son discours.

« Ma problématique ne correspond pas tellement à comment j'ai écrit à certains endroits. Ma question est « Peut-on dire ? » donc je suppose dans cette question alors que dans ma première partie j'affirme. Je n'ai pas expliqué en quoi et pourquoi je dis que les cultures sont supérieures.

C'est toujours le même problème, je cite sans démontrer et maintenant je m'en rends compte. »
(doc. auto. Laura).

Il apparaît en lien avec nos deux premières hypothèses de recherches que *la maîtrise des processus psychiques*, ou plus justement ici sa recherche, *favoriserait la conscientisation elle-même propice à un travail d'auto-évaluation de qualité*. Nous devons savoir dans quelle mesure ce travail d'auto-évaluation, notamment quand celui-ci correspond à une analyse, peut éventuellement faire progresser l'élève dans l'écriture d'une dissertation. C'est ce que nous nous proposons d'étudier maintenant.

IX.12. Analyse de monographies portant sur l'exercice de la dissertation (S7). Premier exemple : analyse de la copie d'Élodie (Niveau 1 Haut, annexe 4)

IX.12.1. Les critères d'analyse

Ceux-ci sont directement définis et liés à la fois aux compétences et critères d'évaluation construits avec les élèves en début d'année, et à la fois au postulat énoncé par Vygotski sur le caractère médiatisé des fonctions psychiques supérieures, notamment ce qui concerne l'attention volontaire et la mémoire logique. Ils indiquent le plus souvent « en creux » ou « en plein » la maîtrise approximative de ces processus psychiques et conjointement celle des compétences attendues.

1 Pas de travail de sensibilisation au sujet.

2 Juxtaposition à l'intérieur d'une même idée

3 Juxtaposition entre idées

4 Confusion ou terme inapproprié

5 Hors sujet

6 Les sources, références, connaissances sont, c'est selon, incomplètes, erronées, déformées, allusives, plaquées, incohérentes

7 Discours descriptif.

8 Empilement des idées

9 Affirmation gratuite

10 Paraphrase, répétition

11 Absence de travail de définition

12 Anecdote

13 Absence d'annonce du plan

14 Début de construction (lien)

15 Ébauche de définition

16 Ébauche de problématique (souvent décalée)

17 Bilan, transition (souvent décalée)

18 Énoncé de concepts

19 Retour, récapitulatif

IX.12.2. Introduction (cf. Élodie D1)

1/ « L'accroche » n'est pas faite

2/ L'élève juxtapose les phrases et les idées (3) sans lien.

4/ Il semble qu'elle hésite entre traiter le premier sujet : peut-on vaincre un préjugé ? (« *des préjugés sont installés* ») et celui notifié sur sa copie : pouvons-nous dire qu'une culture est supérieure à une autre? Ce qui entretient la confusion.

5/ D'où un questionnement hors sujet.

Manifestement l'introduction indique que l'élève est *dispersée* au point de ne pas s'être déterminé exclusivement pour le sujet qu'elle a néanmoins noté sur sa copie. Cette hésitation et cette confusion vont perdurer tout au long du devoir, comme si l'élève ne pouvait distinguer le cours perçu comme un tout indissociable où les thèmes se fondent les uns dans les autres et une question philosophique particulière exigeant une réflexion ciblée en lien avec une partie spécifique du cours.

IX.12.3. Développement

IX.12.3.1. Première partie

5a/ L'élève est hors sujet et tente maladroitement (4a) d'importer le thème mentionné.

6/ Une référence (Merleau-Ponty) aux sources déformées (en fait, « *Phénoménologie de la perception* » 1945) fait irruption et nous renvoie de nouveau sur le mode descriptif (7) confusément (4b) au rapport nature - culture.

8/ L'élève s'installe certes avec des connecteurs qui pourraient annoncer une mise en ordre (« *tout d'abord* », « *ensuite* », « *enfin* »), mais qui correspond davantage à un *empilement* des idées à partir d'un commentaire confus (4c) de ce qu'elle a retenu d'un extrait de *Race et histoire* 1971, non mentionné (6a) de Claude Lévi-Strauss étudié en cours.

L'*empilement des idées* (8a), la *description* (7b), le *hors sujet* (5b) (5c), la *juxtaposition* (3a), la *déformation* des sources et des références (6b), (6c), l'*affirmation gratuite* (9) et la *confusion* (4d) perdurent à ce niveau.

Dans cette première partie du développement, malgré le souci qu'elle a de transposer ce qu'elle a retenu du cours, l'élève ne parvient pas à *conduire et à orienter précisément et de manière ciblée son attention*, d'où une *dispersion* permanente donnant lieu à un discours décousu. Le sujet de réflexion n'est pas choisi, l'élève passant alternativement et « mécaniquement » du thème de la culture à celui de la philosophie sans raison et sans lien apparents. L'ébauche de la transition confirme cette *dispersion* et cette *désorientation* psychique et cognitive : « *Nous avons vu qu'il existait des préjugés, mais il est vrai qu'une vérité se dévoile.* ».

IX.12.3.2. Deuxième partie

Le début de cette seconde partie illustre le « *no man's land* » où réside le sujet annonçant la recherche d'une « *vérité* » (5c) et poursuivant sur le thème de la culture, toujours en déformant les sources et références (6d) (6e) (ici Alexander Alland : *La danse de l'araignée*, Plon, 1984). L'intégration des connaissances est superficielle, l'*incohérence* sur le fond (4e) comme sur la forme (3b) est manifeste, de même que l'empilement (8b), le hors sujet (5d) et le caractère *descriptif* du discours (7c). L'élève reste « écartelée » entre les deux thèmes de réflexion évoqués précédemment et tente maladroitement de les faire cohabiter. La dernière partie de son développement s'essaie à une synthèse approximative entre ces deux thèmes, ce qui n'était pas présent auparavant à partir de la *référence très mal maîtrisée* (6f) au livre VII de *La République* de Platon : « La vérité leur a été cachée. Il nous montre aussi que les personnes peuvent être très influençables du fait de leur ignorance. Ils croient (sic) tout ce qu'on leur dit et les préjugés sur les cultures proviennent aussi de ça. ».

IX.12.3.3. Conclusion d'Élodie

Au terme de sa réflexion (on peut à ce titre penser que la conclusion a effectivement été rédigé en dernier lieu), l'élève poursuit son effort de rassemblement des deux sujets : « Peut-on vaincre un préjugé? » et « Peut-on dire d'une culture qu'elle est supérieure à une autre ? » en un. Cet effort de maîtrise se traduit par un discours qui apparaît certes encore « brouillon », notamment lors de l'intégration tardive de références tronquées (Rosa Park, Nelson Mandela), parfois allusives (Georges Brassens, « La mauvaise éducation ») néanmoins pertinentes, et par l'emploi de formulations inappropriées : « Pour lutter des préjugés il faut savoir ouvrir son esprit et arrêter de croire ce que l'on entend. Il faut voir de ses propres yeux pour se former une opinion de soi-même. ». Pour autant, la jonction plus que la synthèse est presque ébauchée une première fois entre préjugé et culture : « Une chanson sur la culture a été faite par Georges Brassens. Cela ouvre des débats et cela montre que les personnes sans le savoir sont en train de philosopher. ». Une deuxième fois, elle l'est par le recours à la formule de Kant correctement relevée : « On n'apprend pas la philosophie, on apprend à philosopher » et le commentaire qui suit : « C'est-à-dire que ce n'est pas une matière, c'est un apprentissage d'une réflexion personnelle. Le plus important c'est de reconnaître ses erreurs pour avancer et donc nous ne pouvons pas dire qu'une culture est supérieure à une autre. Elles sont toutes pareilles dans les sens où elles ont des avantages et des inconvénients. » On peut à ce stade faire l'hypothèse d'une possible reprise en main par l'élève de ses propres processus psychiques qui lui permettent d'orienter et de contrôler, même imparfaitement, sa capacité à conduire son discours et à se recentrer sur le sujet proposé.

IX.13. Analyse de la copie d'Élodie, (Niveau deux bas)

pour le sujet : y a-t-il de bonnes raisons de croire ?

(Cf. Annexe 4, Élodie D2 et Élodie doc auto)

Précisons d'emblée que les conditions de rédaction de cette dissertation sont sensiblement différentes du devoir précédent, puisqu'il est réalisé « à la maison » sur un temps plus long (15 jours), avec en plus de l'apport du cours sur les thèmes de raison et croyance, l'accès « libre » à d'autres sources d'information à intégrer éventuellement dans la dissertation. Il est demandé expressément aux élèves de faire cet effort d'intégration, donc de sélectionner puis de traiter cette information avant de la mettre à contribution le cas échéant au sein du discours, ce que certains savent faire. Pour d'autres, et malgré les consignes réitérées, le « copier-coller » intégral ou partiel est une pratique courante : elle indique la puissance des pédagogies du modèle à travers la fascination de l'écrit, notamment sur internet en lien avec l'illusion de croire à une pensée de substitution toute prête à être servie au correcteur. Ces élèves ne sont évidemment pas engagés dans le déploiement du processus de leur pensée, mais perçoivent l'exercice de la dissertation philosophique comme la reproduction plus ou moins revisitée d'un modèle. En la matière, les habitudes scolaires, les représentations, le rapport au savoir, l'estime de soi pèsent de tout leur poids dans la production de ces « pastiches » indépassables pour l'élève qui n'a pas appris à penser par lui-même. La copie que nous nous proposons d'analyser illustre ici de manière singulière un « entre deux » le second niveau que nous avons appelé celui de l'*intermittence*, où l'élève fait cohabiter cette soumission à des contenus importés et plus ou moins retravaillés et la construction plutôt cohérente et distanciée de son discours. Nous l'avons spécifiée niveau bas, car cette « *soumission* » domine et rend compte dans la majeure partie du discours d'une incapacité à orienter et à contrôler ses processus psychiques en lien avec les compétences attendues dans l'apprentissage du philosopher. Dans la logique de la thèse vygotkienne, on pourrait déceler à ce niveau et dans le premier cas de figure une *fuite*, une *déperdition*, une *dispersion* de l'énergie psychique. Le sujet *n'est alors pas en mesure d'anticiper* pour écrire en maîtrisant ses propres processus psychiques dans le sens de la construction de ces compétences. En revanche, il en *amorce la maîtrise et innove* sur ce plan dans le second cas. Le fait que ces deux processus et les deux types de discours cohabitent dans une même copie nous paraît typique de ce second niveau par-delà la diversité et la singularité des productions. Nous prétendons, et c'est là un point essentiel, que le passage du premier au deuxième niveau est largement favorisé peu à peu ou soudainement par la confrontation

des élèves aux repères d'évaluation (tableau des compétences et appréciations du professeur), et surtout pour franchir ce cap, par le travail réalisé à partir de l'instrument psychologique que constitue le document d'auto-évaluation du devoir précédent. De la teneur de cette auto-évaluation en tant que début d'analyse, dépendent beaucoup les éventuelles transformations et progrès de l'élève dans l'apprentissage du philosophe, notamment lorsqu'il quitte la simple attitude du constat-énumération pour désigner et commencer à analyser les éléments de sa production. En cela, ce second devoir n'est plus seulement un « contrôle de connaissance », mais bel et bien une situation médiatisante, où l'outil initial (le document d'auto-évaluation) devient alors un instrument psychologique permettant le travail sur soi qui conduit à ces transformations et à ces progrès.

IX.13.1. Les critères d'analyse

Nous retrouvons logiquement une partie des critères préalablement repérés et notifiés au niveau 1 caractéristiques de *l'indétermination* du discours et de la non-maîtrise de l'investissement psychique qui perdurent ici ou là : nous repérons et relevons des critères révélant *l'amorce d'un discours construit et distancé*.

Discours relevant de l'indéterminé	Amorce de discours construit et distancé
1 Pas de travail de sensibilisation au sujet 2 Juxtaposition à l'intérieur d'une même idée 3 Juxtaposition entre idées 4 Confusion 5 Hors sujet 6 Les sources, références, connaissances sont c'est selon, incomplètes, erronées, déformées, allusives, plaquées 7 Discours descriptif 8 Empilement des idées 9 Affirmation gratuite 14 Début de construction	A1 Travail de définition A2 Reprise des termes clefs A3 Démarche d'objectivisation et de recherche A3a Pluralité des points de vue A3b Complexité, mise en tension, amorce de problématique A4 Annonce (de plan, d'idée...) A5 Énoncé d'idée, de thèse A6 Reprise du sujet A7 Désignation de notion ou de concept B1 Incohérence fond (faux sens, contre sens) et/ou forme B2 Importation pas, peu ou mal traitée B3 Pas d'exploitation B3a Début d'exploitation (lien diffus avec le sujet) B3b Exploitation B4 Bilan cohérent mais décalé B'4 Bilan B5 Absence de transition B6 Transition

IX.13.2. Analyse

IX.13.2.1. Introduction

1/ L'élève comme lors de son devoir précédent ne propose *pas de travail de sensibilisation*, malgré ce qu'elle note après évaluation : « Je ne fais pas d'accroche ».

A1/ Pour autant, elle tente, d'emblée, de retraduire, de définir et non pas de répéter la question du sujet. (« Existe-t-il de vraies raisons pour croire ? »).

A2/ Le travail de définition et le ciblage du sujet peu ou pas présent dans le précédent devoir se poursuivent à partir de la reprise des termes clefs (« Le terme croire ... »).

A3/ Apparaît une démarche d'objectivisation et de recherche où l'élève tient à distance et relativise le point de vue relaté (« une théorie que l'on estime vraie... ») qui intègre la pluralité des objets observés (A3a) (« selon les cas... ») la complexité et le caractère ambivalent, problématique de l'approche de la réalité (A3b) (« Le paradoxe est que nous tenons nos croyances pour vraies alors que... certaines de nos croyances se sont avérées fausses »).

L'élève de façon légèrement décalée, mais en faisant l'effort de lier (« par ailleurs ») son discours, ce qui arrivait rarement dans sa copie précédente, complète le travail de définition (A2) et se questionne assez habilement sur la nature des croyances (« A priori ... », « Mais il existe peut-être... »).

Une double exigence, l'analyse du sujet et la cohérence du discours, apparaît : elle est revendiquée comme telle dans le document d'auto-évaluation qui précède : « Pour progresser il faut que j'analyse l'énoncé du sujet posément. Il ne faut pas que "j'empile" mes idées. »

A4/ Le plan adopté est clairement présenté (« dans un premier temps... », « dans un second temps... », « Pour finir... »), même si la dernière partie traitant de la croyance, de la rationalité et du savoir semble importée sans lien évident (B1) avec ce qui vient d'être avancé.

Les intentions cognitives de distanciation et de cohérence très peu présentes lors du premier devoir sont ici manifestes. La centration, le ciblage, la désignation comme éléments d'une posture d'examen et d'étude apparaissent dans le travail de définition, l'amorce d'une problématique et la présentation du plan à partir des critères et indicateurs précités. Parallèlement la cohérence se traduit dans l'effort inédit que produit l'élève, quand il lie son discours par l'emploi d'outils de liaison et celui de la reprise des termes du sujet. Orientation et contrôle des processus psychiques sont ici perceptibles si l'on s'en tient à ces nouveaux critères d'analyse et à leurs indicateurs concrets présents dans le discours.

IX.13.2.2. Développement

IX.13.2.2.1. Première partie

L'annonce de la première partie (A4) à savoir « que les croyances sont par principe irrationnelles » paraît prolonger logiquement ce qui précède. La lecture attentive de cette première partie accrédite cependant la thèse d'une incapacité pour l'élève d'orienter correctement en permanence ses processus psychiques, malgré le choix pertinent de la référence (non mentionnée) qu'il propose (Spinoza, 1677, *Traité de la réforme de l'entendement*). Malgré un bon travail de définition en lien avec ce qui est annoncé, la teneur du propos qui suit, manifestement importé (les termes et formulations soulignées sont empruntés), n'est pas reliée directement et précisément (B3) à la question posée : « Y-a-t-il de bonnes raisons de croire ? » Ceci est dommageable, car le fait que « l'autorité » conduit de manière irrationnelle nos croyances et qu'à l'inverse, comme le souligne Spinoza, un examen rationnel de ces croyances est nécessaire ou qu'il existe en nous un savoir irrationnel, devait être ici précisé en lien avec ce qui était demandé. Or tout se passe comme si l'élève, ayant pourtant identifié une référence pertinente et riche, ne savait pas la mettre en valeur et à contribution de manière appropriée. Le propos est exploitable mais pas exploité, importé, déposé après un traitement minimal, mais *non perçu comme à relier avec la question du sujet*. L'irruption de la référence et de sa prise en compte semble *submerger* et *inhiber* plus avant la capacité de maîtrise et d'orientation des processus psychiques qui contribueraient à prolonger la vigilance et la capacité de lier et relier, d'où ces *absences d'exploitation* (B3), ce *discours allusif* (6), *juxtaposé* (3), *empilé* (8) ou cette *exploitation diffuse* (B3a) mais insuffisamment reliée à la question du sujet. La fin de cette première partie qui se termine par une *transition-bilan* (ce qui est un progrès) illustre assez bien cet « entre deux » où oscille l'élève capable de rédiger un bilan (B4) sur ce qui précède, mais sans lier ensuite de manière évidente ses propos (3a).

IX.13.2.2.2. Deuxième partie

La seconde partie confirme de manière plus accentuée peut-être la grande difficulté de l'élève à simultanément importer des références et à les traiter en les intégrant harmonieusement dans un discours qui serait argumenté. Encore une fois, la référence à Hume pourrait être ici précieuse et pertinente : elle affirme qu'aucune raison objective ne détermine notre savoir, mais plutôt nos croyances habituelles, ce savoir étant plus ou moins fiable en fonction des probabilités d'apparition des phénomènes. Or l'élève « récite » la doctrine de l'auteur sans la considérer très précisément en lien avec la question posée d'où *l'absence d'exploitation* (B 3).

IX.13.2.2.3. Troisième partie

Cette dernière partie du développement est apparemment une caricature de ce que nous avons remarqué dans une moindre mesure auparavant. L'élève importe presque intégralement (B2b) et sans création de liens (8), (3c), (3d), (B 3d) les références (Kant, Platon) et les connaissances (la distinction opinion, croyance, savoir). Le résultat dans l'incohérence des propos rapportés est typique : « Enfin, pour Platon une connaissance est une opinion vraie et justifiée autrement dit il faut croire que Platon et deuxièmement il faut que Platon soit vrai et troisièmement il faut croire pour de bonnes raisons. ». Pour autant le choix de ces références et connaissances comme observé précédemment est pertinent, mais sa maîtrise n'est pas assurée. L'élève ne parvient pas à les mettre à distance pour les examiner et les sélectionner, de telle sorte qu'elles puissent être mises en relation étroite avec la question posée et être exploitées. C'est donc le traitement de ces références et connaissances qui n'est pas assuré faute de continuité dans la maîtrise des processus psychiques. Très précisément, il nous semble que l'*orientation* et le *contrôle* de ces derniers se restreignent au choix et à l'importation parfois partiellement retouchée de ces références et connaissances, et ne sont plus opérationnels quand il s'agit de traiter celles-ci en les intégrant. La proposition d'exercices visant à la prolongation du réinvestissement de ces fonctions psychiques appliquée au traitement des références et des connaissances, notamment en faisant se questionner l'élève sur leur sens et sur la pertinence du lien à construire, devient donc ici urgente.

IX.13.2.3. Conclusion d'Élodie

La conclusion ne remplit pas sa fonction (rappel de la question posée, bilan de ce qui a été avancé et ouverture à un enjeu nouveau), même si l'élève tente de reprendre la main en se centrant sur ce qui serait le critère d'une « bonne raison de croire » en l'occurrence et paradoxalement « *la rationalité* » appliquée à son objet. (B4).

IX.13.3. Enseignements : la liaison représentation de l'exercice d'auto-évaluation et progrès dans la dissertation

Il nous semble en effet que ces progrès dépendent largement de la manière dont l'élève perçoit et comprend l'exercice d'auto-évaluation qui lui est proposé, bref de la *représentation* qu'il en a. Dans le cas d'Élodie ce travail renvoie plus souvent à *un constat-désignation-délégation* factuel de ce qui ne « fonctionne pas » ou de « ce qui fonctionne ». En effet, l'élève oscille dans ce qui se présente davantage comme un bilan, entre la reprise des remarques pas toujours intégrées du professeur et

celle de la référence au tableau des compétences sur le mode présence absence :

« En ce qui concerne l'introduction je ne définis pas les termes, je ne fais pas d'accroche. Mes citations ne sont pas bien placées. Pour l'argumentation, j'énonce mes idées mais je ne les exploite pas. Je ne fais pas de bilans. Pour problématiser il n'y a pas de thèses variées. De plus la conclusion est incohérente, c'est-à-dire que je ne rappelle pas la question posée. J'ai fait une ouverture sur un autre sujet. En ce qui concerne les transitions, elles sont correctes. Sur le fond, je ne me contredis pas mais je ne développe pas assez mes idées par paragraphe. Pour la forme, ma dissertation est structurée, il y a des connecteurs logiques et ma copie est organisée. Je ne compare pas les termes. Je choisis le vocabulaire approprié. Enfin j'écris correctement, je ne fais pas de fautes d'orthographe ni de grammaire. ».

Cette « lecture » quelque peu mécanique, bien que formalisée sous la forme d'une rédaction, reste centrée sur les documents et les appréciations en tant qu'outils de référence et non en tant qu'instruments psychologiques permettant un travail sur soi. Les termes repris par l'élève sont ceux du tableau, cités systématiquement et dans l'ordre de présentation des colonnes. Cette focalisation sur le document en tant que fiche technique à renseigner illustre *l'incapacité actuelle du sujet à s'engager* dans une véritable auto-évaluation. Le *discernement* dans ce qui devrait être une analyse *fait défaut*. Invitée à se prononcer sur ses points forts, l'élève cite le fait « *d'assurer des transitions, d'être cohérente sur le fond et sur la forme* » (cf. Élodie doc Auto 1A), alors que le professeur insiste à rebours dans ses commentaires sur une incohérence notoire relevée au fil du discours :

« C'est confus et annexe ! Charabia ! Liaison ? Quel fouillis ! C'est une projection de paroles sans lien ! Et alors ? », le tout rappelé et condensé dans la page de garde : « Tu confonds amas hétéroclite de choses qui te passent par la tête et réflexion philosophique qui est un discours construit et argumenté. » (Cf. Élodie D 1 A)

Bref l'accès au niveau deux pour Élodie reste fragile et si l'on note après auto-évaluation et probablement grâce à elle (« Pour progresser il faut que j'analyse l'énoncé du sujet posément. Il ne faut pas que 'j'empile' mes idées. », cf. Élodie Auto 2) incontestablement des progrès (aperçus en début de devoir) dans la conduite du discours et l'analyse du sujet se trouvent peu ou pas confirmés plus avant dans le devoir ce qui nous a amené à parler de niveau deux bas.

IX.14. Analyse de la copie de Laura, niveau deux haut

pour le sujet : Y a-t-il de bonnes raisons de croire ?

(cf. Annexe 4, Laura D1, D2 et Auto)

Les transformations dans la conduite du discours paraissent donc fonction de la nature du travail d'auto-évaluation réalisé par l'élève elle-même qui est, semble-t-il, déterminé par la représentation que le sujet en a. Ces transformations seraient effectives quand ce sujet parvient à partir d'une réelle *prise de conscience* à commencer à analyser sa production et à se mettre en projet pour la prochaine dissertation. C'est un peu le cas d'Élodie qui, par intermittence, construit son discours. Ça l'est de manière plus prononcée et amplifiée pour Laura quand elle réalise ce second devoir. C'est en nous référant à la concrétisation plus accentuée de cette prise de conscience et de cette *mise en projet*, présente dans le nouveau discours de l'élève, que nous parlons ici de niveau haut. L'ensemble des critères utilisés précédemment est repris ici avec et c'est le fait marquant, l'observation d'une plus grande fréquence et d'une plus grande présence de ceux qualifiant un discours construit et distancé confirmant le renforcement de cette prise de conscience.

D'emblée on observe que l'instrument psychologique que constitue le document d'auto-évaluation a pour effet de produire de la *nouveauté* et de l'*inédit* chez l'élève. En effet, analysant sa première production, Laura identifie très clairement et semble conscientiser (« et maintenant je sais ») la compétence déterminante en philosophie à savoir, définir ce dont on parle :

- « Dans l'introduction, j'ai très mal commencé puisque je n'ai pas défini les termes du sujet, donc ici le mot « culture » et le mot « supérieure ». Sans ces définitions ma dissertation ne veut rien dire et maintenant je sais que je ne referai plus cette erreur. » (cf. Laura Auto doc 1)

Ce commentaire pourrait être formel et directement « dicté » à partir des appréciations du professeur sans donner lieu à une transformation effective du discours comme nous l'avons parfois observé avec Élodie. Il n'en est rien. Non seulement l'élève prend conscience de ce qu'elle doit acquérir ou améliorer, mais, plus intéressant et plus probant, elle l'actualise lors de ce second devoir. Au lieu d'imprécisions, de confusions, d'absence de travail de définition ou de paraphrases elle propose un discours plus *précis* et *ciblé* :

- « Chaque homme agit en fonction de ses croyances, c'est-à-dire ce qu'il perçoit comme vrai. Ainsi, il a une certitude intime sur ce qu'il croit être la vérité. »

Simultanément à ces progrès enregistrés dans la centration et par suite sur le ciblage et sur le travail de définition (et même si l'adjectif « bonnes » n'est pas directement interrogé), apparaissent très nettement aussi ceux liés au développement de la mémoire logique qui transparaissent à

travers une cohérence inconnue jusqu'alors. Où précédemment on observait l'absence de lien, la juxtaposition, la description, le plaquage (cf. doc .1 Laura D1.), apparaissent des outils de liaison pertinents (« Ainsi », « Pour autant », « Puisque », « C'est alors », « Par la suite », « Alors », « Certes », « D'une part », « D'autre part », « Puis finalement » qui *structurent le discours*, augurent une *démarche de recherche et d'objectivisation* qui autorise la *problématisation* :

- « Pour autant, nous savons que la croyance n'est pas toujours associée à la notion de vérité puisque l'homme fait des erreurs. C'est alors qu'il est nécessaire de faire appel à sa raison et à son intelligence pour pouvoir penser logiquement afin de distinguer les croyances fondées et irrationnelles. Par la suite, nous pouvons effectivement nous demander s'il est nécessaire à l'homme de croire ? Ou si c'est simplement d'ordre psychologique ? Alors il s'agirait plutôt de savoir s'il est nécessaire de remettre en question certaines de nos croyances. » (cf. doc 1 Laura D2)

Là aussi l'élève, préalablement, repère tout à fait qu'elle doit construire ce qu'elle nomme une « démonstration » (terme que l'on pourrait plus justement remplacer par argumentation) plutôt que de se contenter d'affirmer comme elle le faisait jusqu'ici.

- « [...] en philosophie, si on ne démontre pas, ce n'est pas de la philosophie. » (cf. doc. Laura Auto 1)

Elle se met ainsi en projet de transformer son discours ce qui, nous venons de le voir, est effectivement réalisé :

- « Mais il est vrai que j'ai du mal avec cette notion où il faut démontrer mais je vais tenter de mieux faire la prochaine fois. » (cf. doc 1 Laura Auto)

Les progrès dans la capacité qu'a le sujet à cibler le sujet en anticipant, et dans le même temps à lier son discours, semblent se confirmer dans l'annonce du plan somme toute assez clair :

- « D'une part, nous montrerons que croire est l'espoir de toute une vie; l'homme ne doit pas cesser de croire pour pouvoir se construire. D'autre part, nous examinerons la croyance en tant que phénomène dangereux et néfaste pour l'homme. Puis finalement, si l'homme doit croire, notre tâche consiste à cesser de croire en tout ce qui est démesuré et absurde en termes de fiabilité. » (cf. doc 1 Laura D2).

IX.14.1. Développement

IX.14.1.1. Première partie

La bascule d'un discours descriptif, anecdotique, parfois décousu à un propos beaucoup mieux construit se confirme à travers la persistance de l'adoption d'une démarche *d'objectivisation et de recherche* où sont présents *l'énoncé de l'idée principale* (A5) « Effectivement, la croyance est nécessaire à l'homme, elle est la base de toute vie ».

- On note l'emploi d'exemples objectifs (les contes) (la religion), signifiés, *exploités* (B3b), et un effectif travail de *conceptualisation* (A7) où le sujet désigne, reprend les termes clefs pour les définir les *expliquer* (A7) (cf. doc2 Laura D2)

« Depuis son enfance, l'homme est plongé dans des fabulations telles que les contes propres à l'imagination à la rêverie; croire est donc un élément primordial dans la construction de l'enfant et de son cheminement psychologique. L'homme est donc conditionné à croire à travers son éducation et sa culture propre à chaque civilisation. Ainsi la croyance semble à la fois nécessaire et véritable, elle a toujours pris une place importante dans l'existence humaine. La religion par exemple est présente dans toutes les civilisations et en tout temps. Elle permet aux hommes de répondre à de nombreux questionnements concernant notamment la réalité et la signification de la mort. Alors elle détient un rôle psychologique puisqu'elle permet à l'homme d'être rassuré et plus serein? Sans celle-ci, l'homme serait en doute perpétuel. Elle constitue dans ce sens un besoin pour l'homme d'espérance, une source d'apaisement. » Même si on peut supposer probablement quelques passages « empruntés », la prise de conscience de la situation dans laquelle on se trouve et le but que l'on veut atteindre est manifeste dans le compte rendu d'auto évaluation qui précède :

« Dans la première partie, c'est toujours le même problème, les mots ne sont pas définis. [...] Je n'ai pas expliqué en quoi et pourquoi je dis que les cultures sont supérieures. C'est toujours le même problème, je cite, sans démontrer et maintenant je m'en rends compte. » (cf. doc. Laura Auto)

On peut ici raisonnablement penser que cette *prise de conscience* sur laquelle nous insistons dans notre seconde hypothèse de recherche, devient le moteur des transformations apparues qui se traduisent par une maîtrise nouvelle des processus psychiques et des compétences à philosopher inconnus jusque-là. Malgré quelques points discutables sur le fond, quelques approximations et un lien peu précis avec la question du sujet (B 3a), l'élève réalise à la fin de cette première partie une transition certes réduite mais relativement pertinente (B6).

« Si « croire » peut s'avérer être un outil important, il n'est pas toujours positif pour l'homme lorsque la croyance est irrationnelle et lorsque la remise en question est difficile. » (cf. doc2 et 3 Laura D2).

IX.14.1.2. Deuxième partie

Nous avons qualifié ce second niveau comme celui de *l'intermittence* et, par-delà la singularité des productions, cette intermittence dans la maîtrise de l'orientation et de l'autocontrôle des processus psychiques et des compétences à philosopher perdure. Un discours (cf. Laura D2 doc 3 annexe 4) *décousu* (2), *confus* (4a, 4b, 4c) *sans exploitation* (B3) où la *contradiction* (B1) et *l'empilement* (8a) refont surface de manière assez inattendue dans cette seconde partie, se termine néanmoins par une *exploitation* et une *mise en relation* avec une référence tout à fait intéressante (B3b) dans la mesure

où ces compétences avaient été préalablement ciblées par l'élève, dans son travail d'auto-évaluation, comme devant être maîtrisées au regard des difficultés rencontrées :

« Dans ma deuxième partie, j'ai encore énoncé, affirmé mais toujours sans démontrer. Je me suis trompée sur des notions de cours notamment sur l'allégorie de la caverne de Platon où j'ai dit que les prisonniers veulent être libérés alors qu'ils n'ont pas envie. Donc, je sais que la prochaine fois, je ferai plus attention à mes notions de cours. Je n'ai pas su expliquer mes citations correctement, je les ai mises là comme ça, sans rien derrière. » (cf. doc2 Laura Auto). Prenant acte de ce qui a été produit Laura propose en fin de deuxième partie une exploitation plutôt bien référencée :

« Il est donc essentiel de se questionner pour éviter toute supercherie. C'est ainsi que Fontenelle dans l'histoire des oracles met l'accent sur une des erreurs humaines à se précipiter vers des explications toutes faites avant de vérifier si ce que l'on constate est bien réel. L'homme se rend coupable de paresse d'esprit ce qui amène à croire en des erreurs. »

IX.14.1.3. Troisième partie

Dans cette dernière partie, malgré parfois un manque de cohérence perceptible dans l'*absence de transition* (B5), l'*énoncé direct d'une thèse* (9'), l'*empilement* (8b) l'*absence d'exploitation* (B 3) et une certaine approximation, l'élève conforte sa compétence à argumenter en intégrant et non en « mettant » « comme ça, sans rien derrière » connaissances et références. Énoncé d'une thèse problématisée, puis choix d'un exemple support explicité (ici le géocentrisme) relié à des références (Galilée, Copernic), puis exploitation (B3b), deviennent les critères d'une argumentation que Laura s'approprie peu à peu de façon plus ou moins rigoureuse et probante (le paragraphe final et la référence à l'allégorie de la caverne est à ce titre moins convaincant). (cf. doc4 Laura D2).

IX.14.2. Conclusion de Laura

La conclusion du devoir précédent ne remplissait pas sa fonction de bilan. Surtout, Laura évitait de répondre en déléguant sa réponse à « l'opinion » de chacun. Elle semble consciente de ces impairs :

« Dans ma conclusion, j'ai parlé de ma dissertation et non du sujet, j'ai juste terminé par une question ce qui n'est peut-être pas la meilleure chose. » Forte de cette analyse, elle rédige une conclue, récapitule les options choisies et « ouvre » sur le recours à la philosophie :

« Au terme de notre réflexion, il ressort que l'on ne peut radicalement cesser de croire. Car cela apaise, donne un sens à la vie et permet l'espoir. Ainsi, croire s'emploie dans différents domaines tels que la religion, la politique et la vie quotidienne qui ont été source d'exemple. Pour autant il paraît dangereux d'accepter et d'adhérer à n'importe quelle croyance. » (cf.doc4 Laura D2)

IX.14.2. Troisième niveau : indicateurs d'analyse présents au niveau 3

<p>Amorce de discours construit et distancé (n2)</p>	<p>Discours construit et distancé (n3)</p>
<p>A1 Travail de définition A2a Emploi pertinent d'outils de liaisons A3 Démarche d'objectivisation et de recherche d'objectivisation et de recherche A2 Reprise des termes clefs ou de l'énoncé du sujet A3a Prise en compte d'une pluralité d'une relativité des points de vue A3b Enoncé d'une complexité, d'une mise en tension, de l'amorce d'une problématique A3b+ Enoncé d'une problématique A4 Annonce (de plan, d'idée...) A5 Enoncé d'idée, de thèse A6 Reprise du pronom du sujet A7 Désignation de notion ou concept A7' Quête du concept A7+Travail de conceptualisation B1 Incohérence fond (faux sens, contre sens) et/ou forme B2 Importation pas, peu ou mal traitée B3 Pas d'exploitation B3a Début d'exploitation ou exploitation avec lien diffus avec le sujet B4 Bilan cohérent mais décalé ou amorce de bilan B5 Absence de transition ou amorce de transition</p>	<p>A Travail de sensibilisation A1 Travail de définition explicite et de distinction conceptuelle A3' Emploi du « je » ou « nous » universel A3+ Discours dialectique et/ou problématisant A5c Appropriation et exploitation des exemples, références connaissance A5d Extension-généralisation A5 e Mise en relation et suivi B3b Exploitation B'4 Bilan, récapitulatif B6 Transition B7 Progression par questionnement</p>

IX. 15. Analyse de la copie de Noreen, niveau 3 bas pour le sujet :

Y a-t-il de bonnes raisons de croire? (cf. Noreen D1, D2 et Auto)

La copie considérée ici présente, selon nous, l'intérêt de l'observation du passage du niveau 2 au niveau 3, c'est-à-dire celui de l'observation du passage de l'amorce d'un discours *parfois* construit et distancé à celui d'un discours *majoritairement* construit et distancé. Cela ne signifie pas que les indices et indicateurs du discours de l'indétermination de la maîtrise des processus psychiques aient complètement disparu, puisque nous nous plaçons dans la logique vygotkiene d'auto-mouvements et de réorganisation psychique mouvante, permanente et vivante. Ils perdurent en effet parfois au sein de cette réorganisation, mais les effets du travail d'auto-évaluation comme signe servant l'amélioration de la maîtrise des processus psychiques apparaissent aussi plus nettement dans les transformations opérées même s'il ne faut pas confondre la qualité de l'auto-évaluation produite (souvent assez satisfaisante) et l'impact réel sur le développement ultérieur que l'on souhaiterait très marqué. Il se trouve que les apprentissages effectués affectent plus ou moins les élèves en fonction du rythme singulier de leur développement et, comme le souligne Vygotski, les lois externes et artificielles des apprentissages ne coïncident pas strictement et nécessairement « avec les lois internes propres à la structure des processus du développement que déclenche l'apprentissage ». Élodie, Laura, Noreen apprennent à leur rythme et, s'il est souhaitable de leur proposer des situations médiatisantes visant à solliciter leur zone proximale de développement notamment en s'autoévaluant, la garantie pour que cet apprentissage ait un impact réel reste dépendante du rythme de développement propre à chacune. L'appropriation des niveaux de compétences à construire demeure elle aussi singulière et fortement fonction du développement en cours. On a pu observer comment Élodie et Laura accédaient à un niveau supérieur à celui qui était le leur auparavant en innovant dans la construction de certaines compétences, tout en maintenant ici ou là l'exercice du niveau précédent. À ce titre, nous avons qualifié ce niveau comme celui de l'*intermittence* de l'activation des processus psychiques et de leur maîtrise et, conjointement, de la présence ou de l'absence dans le discours des compétences attendues. Noreen, passant ici du niveau 2 au niveau 3 (bas), stabiliserait la maîtrise de cette activation psychique et conforterait, consoliderait la permanence de ces compétences pour dissenter notamment par la présence plus marquée dans son discours de la distanciation et de la cohérence. C'est pourquoi nous avons qualifié ce niveau comme celui de *la constance*. Une grande constance dans la maîtrise des processus psychiques et dans la maîtrise des compétences pour dissenter seront donc ici observées même si certaines régressions subsistent parfois.

D'emblée l'élève par son introduction exprime un net progrès dans cette double maîtrise.

L'attention volontaire et la mémoire logique sont mises au service de la mise à distance et de la cohérence. Dans son document d'auto-évaluation, Noreen notait :

- « ...en ce qui concerne l'introduction, je m'aperçois qu'aucune citation ou fait d'actualité n'est utilisé pour accrocher le lecteur » (cf. doc 1 Noreen auto.)

Sans avoir recours à cette médiation, elle propose un lien ciblé avec le sujet : le travail de *contextualisation*, de *sensibilisation* (A) apparaît en effet (cf. doc1Noreen D2).

- « L'histoire nous a montré à diverses reprises que l'homme doit raisonner et croire pour avancer dans le futur ».

De même un travail inédit de *définition explicite*, de *distinction conceptuelle* ou de *comparaison* entre concepts (A+) prend corps :

- « Croire c'est tenir pour vrai, avoir confiance, estimer qu'un fait est véridique, qu'il existe, c'est par exemple croire en Dieu ou à la science. La raison, elle, sous-entend la sagesse; c'est la faculté de l'esprit humain a discerné le bien du mal, de fixer des critères de vérité et d'erreur. La raison est basée sur des faits réels tandis que la croyance peut s'avérer être une illusion. C'est avoir confiance en une idée non vérifiée. »

La reprise des termes clefs, celle de l'énoncé (A2), celle du pronom du sujet (A6) accentue la focalisation « Croire, c'est tenir pour vrai.. », « La raison, elle,... », « Par la question : « Y-a-t-il de bonnes raisons de croire... »

La mise en *évidence*, en *tension* (A3b) du sujet en lien avec un problème est clairement énoncée :

- « La clé de l'avenir c'est la croyance des hommes, c'est à dire que celui-ci doit croire en certaines choses pour avancer car cela pousse l'homme à raisonner. Cependant, croire n'est pas la seule chose indispensable pour l'évolution de l'homme, il doit raisonner; toutefois la raison ne peut résoudre certaines croyances. »

Ensuite, *la problématique* (A3b+) (moins concise et plus redondante dans le devoir précédent) est mieux ciblée :

- « Par la question : « Y-a-t-il de bonnes raisons de croire? » on peut ici se demander si croire est bénéfique pour l'homme ? Que peuvent nous apporter nos croyances et quels sont les dangers d'une croyance soutenue ? ». Noreen avait semble-t-il sur ce point pris conscience de ce qu'elle pouvait améliorer : « La problématique est également utilisée, plusieurs questions traduisant le sujet sont posées avant de commencer le développement même si elles sont mal posées ou bien similaires. » (cf. doc 1 Noreen Auto)

La *structure logique* (A2a), malgré un impair (3), se renforce et est mieux organisée :

« L'histoire nous a montré.. », « Cependant », « Toutefois », « La raison elle.. », « Par la

question... », « Pour répondre à cette problématique ... », « Puis nous nous intéresserons... »

L'annonce du plan (A4) confirme ce souci de mise à distance et de cohérence :

« Pour répondre à cette problématique, nous verrons dans un premier temps en quoi la croyance est nécessaire et bénéfique, puis nous nous intéresserons dans un second temps aux dangers et aux limites que peuvent présenter les croyances. »

IX.15.1. Développement

IX.15.1.1. Première partie

Même souci de distanciation et de suivi logique au début du développement où Noreen, à la place d'une entrée en matière directe et quelque peu précipitée dans le devoir précédent « *Philosopher, est-ce une forme de liberté ? Est-ce aller contre l'autorité ? D'une certaine façon, oui, c'est essentiellement une liberté intellectuelle, une liberté d'expression* » (cf. doc1 Noreen D1) annonce et énonce (A5) la première idée sous la forme d'un questionnement préalable (B7 : « *Tout d'abord, nous allons nous intéresser aux apports de la croyance : qu'est-ce qui fait que la croyance, qu'elle soit religieuse ou scientifique, permette à l'homme d'évoluer et de s'épanouir ?* »

Ce souci de mieux construire son discours s'illustre également dans la mise en œuvre nouvelle de l'argumentation. Reprise *méthodique des termes clefs* (A2), *énoncé* d'une première idée (« croire permet à l'homme d'avoir de l'espoir »), puis explicitation (A5a) introduite par un connecteur logique (A2a) « en effet », adoption d'une *démarche de recherche et d'objectivisation* (A3) où *la relativité des points de vue* (A3a) la *prise d'appui sur un exemple* (A5c), « la croyance religieuse » et *l'explicitation* (A5a) de celui-ci en décrivant comment cette croyance religieuse est vécue et intériorisée par « le croyant », sont employés par Noreen qui inaugure par le biais du travail de définition et d'explicitation une manière beaucoup plus distancée de discourir :

« Par exemple, la croyance religieuse peut constituer l'engagement de toute une vie. La personne adopte un sentiment de certitude, sans chercher de preuves ni de démonstrations. Le croyant adhère à sa religion, il acquiert les messages transmis par celle-ci sans se poser de questions. La foi du croyant constitue un engagement profond fait de soumission et de confiance. ». (cf. doc 2 Noreen D2).

La *quête du concept* et son *énoncé précis* et effectif (A7+), ici « *l'engagement* », sont un indicateur fort des progrès dans l'apprentissage du philosopher, qui se confirme et se conforte lorsque l'élève définit dans sa seconde sous partie la fonction de la religion comme facteur de construction identitaire et de sens (A7+) :

« La religion est aussi une bonne raison de croire puisqu'en effet celle-ci permet à certaines personnes de se sentir bien ; la religion est la conscience de soi et le sentiment de soi qu'a l'homme

qui ne s'est pas encore trouvé lui-même, Dieu est le père que recherchent les hommes, quelqu'un qui leur donne une identité et leur montre quoi rechercher dans la vie. » (cf. doc. 3 Noreen D2)

La même élève, lors du devoir précédent, malgré des intentions louables, en reste à une certaine approximation où l'erreur se mêle à l'imprécision et à la confusion dans une logique descriptive et gratuitement affirmative. L'absence de mise à distance de l'objet de réflexion est ici perceptible au contraire des exemples précités, quand elle tentait de décrire une autre fonction, celle de la philosophie: « Grâce à la philosophie nous pouvons dire ce que l'on pense, nos ressentis. À travers l'action de philosopher nous pouvons faire passer nos idées, dire ce qui nous paraît juste ou ce qui ne l'est pas, exposer ces idéaux que l'on n'oserait pas aborder dans la vie de tous les jours; c'est une forme d'échappatoire. » (cf. doc 1 Noreen D1)

Un *saut qualitatif* dans le travail de conceptualisation a donc eu lieu dans le sens nous semble-t-il d'une *meilleure orientation et d'un meilleur contrôle des processus psychiques* ouvrant à une *identification plus précise et plus explicite des concepts*.

Hormis une phase d'exploitation qui aurait été la bienvenue à la fin de cette première sous-partie et l'irruption inopinée, parce que trop restreinte de l'idée de croyance scientifique (ce qui pouvait être une piste prometteuse), on observe ainsi des progrès notoires qui dépassent le discours parfois encore descriptif et insuffisamment structuré du devoir précédent. On peut supposer une certaine *conscientisation* des efforts à produire dans ce registre de l'argumentation et, comme nous venons de l'observer, prendre acte des progrès dans ce domaine, progrès semble-t-il *projetés* par l'élève si l'on se réfère à ce qu'elle en dit dans le document d'auto-évaluation portant sur le devoir précédent (cf. doc 1 Noreen Auto) : « Au niveau de l'argumentation, l'idée est correctement énoncée, il n'y a pas de hors sujet mais il aurait fallu illustrer les idées à l'aide d'exemples et de références... Autre point, il aurait fallu être plus précise, aller davantage dans le détail. Le vocabulaire n'est pas toujours approprié, il y a des notions qui sont confondues telles que opiner et philosopher, la philosophie et philosopher, convaincre et persuader... » Pour autant si l'on peut mettre en évidence à certains endroits du devoir l'appropriation de compétences complexifiées de niveau 3 (par exemple dans le travail de conceptualisation quand le concept après explicitation est effectivement énoncé), on note aussi dans ce registre des passages où l'élève est en quête du concept sans pouvoir l'énoncer après recherche, ce qui semble plus habituel au niveau 2. Certes, on pourrait arguer que c'est par manque de vocabulaire que l'élève en reste à cette quête et c'est probablement vrai dans certains cas. Mais il nous semble aussi que cette phase constitue très souvent un passage *fonctionnel* nécessaire pour accéder à une véritable conceptualisation ou plus justement à une *conceptualisation généralisée*. Le premier devoir de Noreen regorgeait de ces quêtes où le concept était sous-entendu, suggéré, traduit par des formules parfois mises entre guillemets sans être nommé par exemple,

« philosopher c'est également 'rallier quelqu'un à sa cause' ... » (cf. doc 3 Noreen D1) pour signifier convaincre. Les progrès conséquents enregistrés ensuite dans le registre du travail de conceptualisation laissent présager une maîtrise nouvelle et peut-être définitive de cette compétence. Les deux derniers paragraphes de la première partie du développement (cf. doc 3 Noreen D2) montrent au contraire que des « régressions » subsistent où les concepts, *l'imaginaire* pour le premier paragraphe et *l'orientation* ou *la prise de repères*, pour le second paragraphe, n'étaient pas hors des prises du sujet mais n'ont pas pu à ce moment précis être psychiquement convoqués autrement que par des formules de substitution (en gras dans le texte). L'hypothèse que nous émettons est que l'élève connaît les termes ou tout du moins pense le sens de ces concepts (en tant que pseudo concepts), mais n'en possède ni l'emploi ni les différents usages au contraire des concepts de croyance ou de religion.

Illustration pour la quête du concept d'imaginaire : « Enfin croire peut se définir comme une façon d'expliquer le monde et ses incompréhensions **autrement qu'à partir des raisonnements scientifiques**, par exemple avec les mythes et les légendes ; l'homme a besoin de comprendre son environnement et de toujours trouver une explication aux phénomènes qui l'entourent. ».

Illustration pour le concept d'orientation : « Enfin croire constitue une prise de position subjective. Cette croyance a du bon, elle permet **d'adopter des comportements raisonnables**. Croire nous permet d'avoir des certitudes et **de ce fait d'être guidé** par nos croyances et **de là découle** nos agissements, notre conduite. »

IX.15.1.2. Deuxième partie

Il nous faut donc constater que la progression de Noreen et de ses camarades n'est pas linéaire mais spiralaire (Queval). Certaines compétences apparaissent dans leur *complexification* (le travail de conceptualisation ou celui d'exploitation, entre autres), mais *ne sont pas pour autant stabilisées et généralisées* une fois pour toute. *L'hétérogénéité* et la *mobilité* dans la maîtrise de ces compétences, et donc dans la progression demeure, même si des compétences spécifiques peuvent être identifiées à chaque niveau de l'apprentissage du philosophe, ici, par le biais de l'exercice de la dissertation.

Cette seconde partie montre précisément le caractère spiralaire, hétérogène et mobile de cette progression qui intègre certes de nouveaux acquis conséquents, mais laisse apparaître des stagnations ou même des régressions, qui n'empêchent cependant pas un changement de cap et une certaine *constance* dans l'effort et la concrétisation à *se distancer* et à *être cohérent*. Pour autant, il ne suffit pas dans cette perspective que le sujet soit conscient des progrès à réaliser pour qu'il les concrétise comme nous l'avons observé assez fréquemment. La prise de conscience, l'injonction faite à soi-même et l'énoncé d'une stratégie ne débouchent pas nécessairement sur une

transformation comme en témoignent, d'une part, l'auto-évaluation (premier extrait) pertinente de Noreen traitant du fait de ne pas avoir assuré une transition et, d'autre part, la réalisation effective réalisée (deuxième extrait) qui ne concrétise aucun progrès dans ce registre :

Premier extrait : « Une phrase bilan est utilisée pour conclure les parties, cependant il n'y a pas de transition, les thèses précédentes ne sont pas rappelées et il aurait fallu énoncer une rupture ainsi qu'annoncer une nouvelle thèse. La phase de transition est donc à travailler. » (cf. doc 1 Noreen auto).

Deuxième extrait et comme « transition » : « Cependant les croyances peuvent comporter des dangers. » (B5)

Il ressort de cette observation, comme nous l'annonçons dans notre deuxième et quatrième hypothèse, que *la prise de conscience* est certainement nécessaire mais pas suffisante pour acter des progrès. Il faut lui adjoindre ce que Vygotski appelle *l'intervention de la volonté*, les deux fonctions se développant assez tard, à l'âge scolaire et étant conjointement responsables des apprentissages :

« Toutes les fonctions essentielles qui prennent une part active à l'apprentissage scolaire tournent autour de l'axe des néoformations fondamentales de cet âge : le caractère conscient et le caractère volontaire. » (Vygotski 1934/1985, p. 361). Si l'interdépendance entre prise de conscience et intervention de la volonté existe, les progrès se font et se stabilisent peu à peu comme cela est observable dans cette deuxième partie dans les registres de *l'explicitation* (A5a), de *l'emploi pertinent des exemples, références et connaissances* (A5b) et de *l'exploitation* (B3b). Ainsi, à la différence du devoir précédent, Noreen choisit correctement ses exemples ou références qu'elle ne confond plus avec des propos anecdotiques :

« Pour progresser, il serait judicieux d'approfondir mes connaissances et ainsi d'insérer davantage de références... » (cf. doc 2 Noreen auto)

Ce choix se fait dorénavant dans des domaines recevables, à savoir l'histoire (« Le génocide juif »), celui des doctrines philosophiques, (Platon et Marx) en maîtrisant plutôt bien les phases d'explicitation qu'elle se promettait d'améliorer :

« Il faudrait que je sois plus précise et que je développe plus mes idées ... ».

Les phases d'exploitation sont, elles, aussi présentes et bien maîtrisées :

« Ici nous pouvons constater que croire aveuglément sans faire appel à la raison peut mener à des catastrophes humaines. ».

« En effet, les préjugés et opinions préconçues aboutissent à des croyances infondées... » (cf. doc 4 Noreen D2).

Si cette interdépendance n'est pas toujours au rendez-vous, le niveau de compétence recherché est

plus problématique à actualiser et l'élève en reste à un stade intermédiaire (A7') celui par exemple de la quête du concept. Le concept de *fanatisme* suggéré mais pas énoncé (premier extrait) ou celui de la *fonction idéologique et manipulatoire* de la religion selon Marx très bien explicitée mais non écrite (deuxième extrait) illustre cette phase *intermédiaire* dans le travail de conceptualisation :

Premier extrait :

« Parfois croire n'est pas toujours bénéfique si l'on tombe dans l'excès. La personne peut s'éloigner de la réalité et être persuadée que ses convictions sont les bonnes, alors qu'elles le mènent dans une vision totalement subjective et parfois erronée, ceci pouvant aboutir à un effet néfaste sur la personne et entraîner un effet de groupe. » (cf. doc 3 Noreen D2)

Deuxième extrait :

« La croyance religieuse peut elle aussi avoir de mauvais côtés. Selon Marx, la religion a un effet anesthésiant, aliénant et mystifiant sur la mentalité collective. De là son expression célèbre : « La religion est l'opium du peuple ». La religion permet de justifier les inégalités sociales et permet aux prolétaires de mieux les supporter. Elle laisse le peuple dans l'illusion et l'empêche de prendre conscience de sa misère ». (cf. doc 4 Noreen D2).

IX.15.2. Conclusion de Noreen

La conclusion reflète assez bien les progrès enregistrés dans l'ensemble du devoir pour mieux organiser et mieux structurer un discours plus distancé. Cette dominante entrevue à partir de la consolidation du travail de définition, de conceptualisation, d'explicitation, d'exploitation et de la sélection, du choix et de l'emploi pertinent des exemples, références et connaissances est observable dans la conclusion. Celle-ci remplit sa fonction en *rappelant la question du sujet*, en faisant un *bilan* sur les points étudiés et en *ouvrant* très justement sur une pensée de Descartes qui aurait mérité d'être explicitée pour mieux saisir l'ouverture proposée :

« Pour conclure, nous pouvons dire qu'il y a effectivement de bonnes raisons de croire puisque nos croyances nourrissent notre foi, notre espoir, elle est la base de toute vie. Elle nous permet d'établir une explicitation à nos interrogations, parfois sans preuve et sans fondement, mais ainsi nous rassure, elle joue un rôle sur notre psychologie.

Certes, ces croyances nous permettent d'être apaisés, mais n'oublions pas qu'une croyance n'est pas une vérité, il ne faut pas plonger dans l'excès et prendre nos croyances pour la réalité et s'y adonner sans rationalité.

Trouver le juste milieu est la meilleure des solutions. Une part de croyance et une part de raison donneront à l'homme un équilibre, une stabilité, et ainsi « garder la tête hors de l'eau ». Et ainsi pour finir, précisons que ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien selon Descartes.

IX.16. Analyse de la copie d'Aurélie niveau 3 haut pour le sujet : Faut-il se fier aux apparences ?

(cf. Annexe 4, Aurélie D2)

Qu'est-ce qui distingue une très bonne dissertation comme celle de Noreen d'une dissertation qui touche à l'excellence ? Cette question est évidemment délicate et complexe, car on sait que, dans une démarche clinique d'observation et d'analyse qui se prétend scientifique et tente de construire avec les élèves des indicateurs précis des niveaux de l'apprentissage du philosophe subsistent des zones d'ombres, où les critères d'évaluations et l'importance qu'on leur accorde sont fonction de la définition qu'on se donne de la philosophicité d'un discours, elle-même dépendante de la formation qu'on a reçue, des repères et des représentations qui ensuite ont été construits, de la philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage que nous adoptons, le plus souvent en lien étroit avec l'histoire de notre vie. Faut-il rappeler que chaque année, à l'occasion des réunions dites « d'entente et d'harmonisation » de l'épreuve de philosophie, le poids de ces éléments est déterminant dans l'évaluation des copies ? Et nécessairement, malgré le rappel des consignes faites par l'inspection générale d'utiliser « tout le panel des notes » pour évaluer en intégrant une certaine disparité des productions, certains écarts types restent constamment bloqués dans une configuration statique plutôt sévère (de 0 à 12), moyenne (de 6 à 15) ou large (de 2 à 19). On ne peut à ce titre argumenter sur la seule faiblesse des élèves en philosophie pour rendre compte des résultats, quand on constate aussi la permanence et la prégnance de ces panels « préparés » plus ou moins consciemment à l'avance. Tout enseignant est à ce titre impliqué, qu'il le veuille ou non, dans ce processus d'évaluation et nous n'échappons pas à la règle. Seulement nous pensons qu'en proposant aux élèves des situations médiatisantes, favorisant la construction par eux-mêmes des critères d'évaluation de la dissertation, et en prolongeant cette démarche formatrice et réflexive tout au long de l'année, ils s'empareront et s'approprièrent peut-être plus aisément l'apprentissage du philosophe pour réussir leur examen non pas « malgré la philo » ce qui est encore, hélas, majoritairement le cas, mais « avec » ou comme Aurélie dont nous situons la production au niveau 3 haut « grâce aussi à la philo ». La recherche avec les élèves de l'appropriation de critères fonctionnels pouvant les amener à construire les compétences de l'apprentissage du philosophe et le développement dans ce sens de la formation des enseignants n'est pas, à ce titre, un gadget pédagogique, mais la garantie d'une certaine homogénéisation de l'enseignement et de la formation, et ensuite la garantie d'une plus grande équité dans l'évaluation de l'exercice de la dissertation actuellement très relative. (cf. Rayou 2002). Nous poursuivons donc, dans cette perspective, l'analyse de la monographie d'Aurélie pour explorer ce qui pourrait constituer le

niveau fonctionnel trois haut (qualifié d'excellent) dans l'exercice de la dissertation pour une élève de classe terminale.

IX.16.1. Introduction

Ce niveau d'excellence (que nous notons de 17 à 19) se caractérise, dès l'introduction, par le souci apparemment simple et permanent de l'élève d'analyser le sujet tout en maintenant la cohérence de sa pensée. On retrouve à un niveau supérieur l'effort de ciblage et de centration qui se manifeste par une grande présence des critères qui en témoignent :

- le travail de *sensibilisation* (A) spécifié ici par l'emploi d'une citation ;
- le travail de *définition explicite* et de *distinction conceptuelle* (A1+) ;
- la *reprise des termes clefs du sujet*. (A2).

On note ainsi six occurrences du terme apparence et deux concernant le verbe apparaître dans la seule introduction, sans que l'on se trouve face à un discours paraphrasé.

Simultanément et conjointement, *la démarche logique* de la réflexion est identifiable dans l'emploi pertinent d'*outils de liaison* (A2), la progression par *questionnement* très spécifique à l'élève, (B7) *l'énoncé d'une problématique* (A3b+) qui en émerge et *l'annonce du plan* (A4).

La présence de ces premiers indicateurs révèle selon nous une grande exigence et *une capacité* évidente de l'élève à *orienter et à autocontrôler ses processus psychiques dans le sens de la compétence attendue*, c'est-à-dire rédiger une introduction :

« L'apparence est un rideau derrière lequel nous pouvons faire tout ce que l'on veut mais qu'il est essentiel de tirer » d'après Aurélien Scholl. Ainsi nous pouvons nous demander ce que sont les apparences et ce qu'elles cachent ? L'apparence est-ce que l'on voit au dehors, ce qui nous apparaît aux premiers abords. Ainsi, nous pouvons nous demander s'il est bon de se fier aux apparences ?

Si nous pouvons mettre notre confiance en ce que nous percevons, si cette apparence est vérité ou illusion ? Dans un premier temps, nous verrons que certaines personnes ne croient que ce qui leur apparaît, puis dans un second temps, nous tenterons de voir que les préjugés sont fondés sur les apparences et quelle est la valeur de ces préjugés. Enfin, dans un dernier temps, nous comprendrons comment notre sensibilité, nos sens peuvent nous tromper. ».

IX.16.2. Développement

IX.16.2.1. Première partie

Dans cette première partie, l'élève maintient son attention sur l'énoncé du sujet pour l'analyser. La *définition* (A1) puis l'*explicitation* (A5a) d'un des termes clefs (l'apparence) sont *reprises et soumises à la question du sujet* (A2). Un *exemple* d'« apparence », (« l'héliocentrisme »), qui

induisirent longtemps les hommes en erreur est proposé, *explicité* (A5a) et *exploité* (B3b) :

« L'apparence est une vision extérieure, première de ce que nous voyons. Ainsi, nous observons certaines choses, phénomènes qui nous apparaissent réels aux premiers abords, mais pouvons-nous réellement nous y fier ? Auparavant, beaucoup de personnes croyaient que la terre était plate et que c'était le soleil qui tournait autour de la terre. Ils croyaient donc à ce qui leur apparaissait, ce qui était censé. L'héliocentrisme était donc rejeté puisque ce n'était pas perceptible mais du ressort de la science. Ainsi, nous comprenons qu'ici les apparences sont trompeuses. »

Pour renforcer sa conclusion provisoire (les apparences peuvent être trompeuses), l'élève s'appuie sur deux analogies traitant de ce qu'on nomme imparfaitement des illusions d'optique et plus justement désignées par elle « trompe-l'œil ». Introduites par les locutions conjonctives « tout comme » et « suivant comme », elles lui permettent d'approfondir la distinction entre perception et réalité et de consolider sa première thèse. C'est clair, précis, référencé, cohérent et par conséquent, convaincant. À ce stade, nous pourrions être relativement satisfait : mais avec une grande pertinence et dans la même partie, l'élève renverse la *problématique* (A3+) en mettant en doute, voire en question, sa conclusion initiale ce qui nous semble l'indice d'une pensée qui philosophe en problématisant :

« À l'inverse, nous pouvons nous demander s'il faut toujours nier ces apparences et ne pas y croire ? » Sa démarche méthodique et rigoureuse intègre les critères déjà évoqués d'un discours *construit et distancé* :

- *Travail de définition explicite* (A1+) emprunté ici habilement à Freud :

« Comme le cite Freud, « une illusion n'est pas la même chose qu'une erreur, une illusion n'est pas nécessairement une erreur ».

- *Travail d'explicitation* (A5a) et *distinction conceptuelle* (A1+) :

« En effet certains croient en des vérités qui leurs sont propres et qui ne sont pas forcément prouvées ou existantes. Ce qui caractérise l'illusion, c'est « d'être dérivé des désirs humains ».

- *Appui sur un exemple* célèbre de nouveau emprunté à Freud et *appropriation* (A5c) donnant lieu à une première partie de réponse :

« Pour reprendre l'exemple de Freud, une jeune fille de condition modeste peut se créer l'illusion qu'un prince va venir la chercher pour l'épouser. Or ceci est possible. Cette illusion va lui permettre de vivre, d'avancer, d'avoir un objectif qui va lui servir à accomplir d'autres choses. »

- Et surtout intégration d'une démarche *de recherche et d'objectivisation* (A3) où le *discours problématisant* (A3+) devient l'outil indispensable pour traiter d'une vérité nécessairement complexe ou ambivalente et construire la *conceptualisation* (A7+) :

« En revanche, l'illusion peut dériver à l'idée délirante. Cette conception dépend de la personne. Une illusion peut être irréalisable pour certains et très accessible pour d'autres. Par conséquent nous pouvons en déduire que les apparences sont une perception personnelle et non basée sur la réalité prouvée et scientifique. Il s'agit donc d'une notion subjective. »

Sur le plan des fonctions psychiques, Aurélie ne se contente pas de mobiliser avec force sa mémoire et son attention. Certes les exemples, références, connaissances qu'elle propose sont à la différence de ses camarades précis, pertinents et maîtrisés. Ils ne sont pourtant pas simplement mis à contribution pour argumenter (A5b). Freud, comme plus après Fontenelle, Voltaire, Descartes, Platon, Diderot et les exemples et connaissances qui s'y rattachent *l'aident à penser*. Ils constituent des *signes* dont elle se sert pour travailler sa propre pensée en activant son processus de pensée. Bref, ils se transforment en *instruments psychologiques* (A5c) dont elle joue pour mieux raisonner et se prononcer : l'*appropriation* par l'intermédiaire de l'instrument psychologique est ici totale. L'auteur, on l'a vu, lui sert à *définir* (l'illusion) à proposer un *exemple* (celui de la jeune fille). Ce matériau lui permet de déléguer (« comme le cite Freud »), de reprendre la main dans une démarche de recherche et d'objectivation (A3) (« En effet, certains croient... »), de risquer avec Freud une hypothèse « Ce qui caractérise l'illusion c'est d'être dérivé des désirs humains. », de s'appuyer sur un exemple déjà validé (« Pour reprendre l'exemple de Freud ... ») *pour mieux argumenter, raisonner* (« Or ceci est possible. Cette illusion va lui permettre... »), *problématiser* (« En revanche, l'illusion peut dériver à l'idée délirante. Cette conception dépend de la personne. Une illusion peut être irréalisable pour certains et très accessibles pour d'autres. »), *exploiter* (« Par conséquent, nous pouvons en déduire... ») pour, au final, progresser dans le travail de *conceptualisation* (« Il s'agit donc d'une notion subjective. »). En cela le discours d'Aurélie est construit et distancé, mais la qualité de cette construction et de cette mise à distance provient du fait qu'elle nous semble *internaliser*, puis *externaliser* les contenus étudiés en les médiatisant, ce qui correspond tout simplement en philosophie à penser par soi-même en recherchant le sens de la vérité.

Cette démarche et cette approche perdurent quand il est question d'assurer une transition ce que peu d'élèves (notamment en séries technologiques) savent faire.

L'élève, tout d'abord, n'entérine pas dans l'absolu ce qu'elle a démontré, mais *récapitule au conditionnel* en se situant dans la perspective d'une progression de la pensée :

« Les apparences seraient une perception de premier abord; illusoire ou irréaliste. »

Se fondant sur cette définition, elle peut avec un certain bon sens l'appliquer à la définition du préjugé même si, pour ce dernier, la « perception » sensorielle n'est pas seule en cause mais plus essentiellement l'opération intellectuelle de pré-jugement. Il est vrai à la décharge de l'élève, que la perception se définit aussi comme la représentation et la compréhension de quelque chose par

l'esprit, et que cette même élève nous a présenté dans sa première partie la perception d'abord comme une distinction réalisée par les sens, puis comme une représentation et une compréhension par l'esprit de quelque chose. Il suffirait qu'elle ajoute la formulation « sensorielle ou « intellectuelle » après « perception » pour qu'on sache qu'elle fait bien la différence de nature entre ces deux perceptions ce qui validerait entièrement la comparaison-analogie avec les préjugés qu'elle nous invite à considérer ensuite :

« Il en est de même pour les préjugés qui relèvent d'une croyance que nous nous sommes faites sans examen. Nous pouvons effectivement penser que les préjugés ne relèvent pas de vérités prouvées mais plutôt d'une aperception de chacun. »

IX.16.2.2. Deuxième partie

Très spécifique de l'élève (et de ceux, très rares qui se situent à ce niveau) le *lien* et la *relance de la recherche* sont réalisés sur le mode du *questionnement* (B7), ici indirect, puis par l'*énoncé d'une thèse* (A5) accompagné d'un *travail explicite de définition* (A1+) :

« En effet, nous pouvons nous interroger si les préjugés sont un obstacle à la vérité ou peuvent être contestables. Les préjugés font appel aux sentiments de la personne qui émet un avis, une opinion sur un sujet ou une personne qu'il n'a pas pris le temps d'examiner, de connaître et d'analyser. »

Sont alors mises à contribution pour illustrer cette thèse *les références* (A5b) de Fontenelle et l'exemple de « *la dent d'or* », celles ensuite de Voltaire par le biais d'un extrait de *Candide* pour nous convaincre (B3b), (A1+), (A7+) que croyances infondées, superstitions et fanatisme proviennent de ces pré-jugements hâtifs :

« Ainsi, les philosophes pour qui l'esprit de raison et d'examen était essentiel ont lutté contre ces idées fausses, les préjugés et le fanatisme des gens, ceux-ci ne faisaient que de se contenter de voir ce qui leur apparaissait au lieu d'essayer de comprendre et d'analyser afin de tenter d'accéder à la vérité. »

Le lien judicieux (A5d), (A5c) est fait alors avec la question épistémologique du fondement des sciences en compagnie de Descartes, que l'élève invite à dire qu'« il est nécessaire d'arrêter de baser son jugement sur ces pensées et croyances, car ceci fait obstacle à l'accessibilité de quelque chose de constant et d'assuré dans les sciences. »

L'habileté cognitive et psychique de l'élève consiste alors à proposer *une extension de l'idée* avancée en l'appliquant (A5d) au domaine de « la vie quotidienne », où « de nombreux conflits entre deux personnes partent de la méconnaissance de chacun. Tous deux se contentent de prendre en compte ce qu'ils perçoivent de l'autre au lieu d'essayer de l'analyser. »

L'élève s'empare ainsi d'une idée, (ici la force et le danger de ce qui nous apparait pour vrai),

l'éprouve dans différents champs de références (la philosophie, les sciences, « *la vie quotidienne* ») qu'elle fait l'effort de relier entre eux, pour l'étendre et la généraliser ensuite :

« Il en résulte (A5a) une vérité tronquée et des désaccords qui pourraient se résoudre en essayant de dialoguer ou de laisser ses préjugés de côté. C'est pourquoi, il ne faut pas toujours se fier à ces apparences qui peuvent nous détourner du droit chemin qui conduit à la connaissance de la vérité. »

Ce « vagabondage » d'Aurélié, parmi les univers discursifs et langagiers qu'elle choisit, nous semble être un indice puissant d'activité conceptuelle et médiatisante au service de la compétence *d'extension-généralisation* qui paraît effectivement déterminante quand on apprend à philosopher. Comme dans la partie précédente avec parfois, certes, quelques approximations et confusions (4), les références, connaissances et exemples servent à faire avancer la réflexion de l'élève sur le mode d'une démonstration. Petit guide de celle-ci et des éléments qui l'articulent : « En 1595 nous pouvons citer l'exemple de la dent en or de Fontenelle... » « Au 18e siècle les philosophes ont mené un combat pour lutter contre ces préjugés... », « Par exemple l'œuvre de Candide de Voltaire... », « Ainsi les philosophes pour qui l'esprit de raison et d'examen était essentiel ont lutté contre ces idées fausses, les préjugés et le fanatisme des gens... », « Pour Descartes, par exemple... », « En effet, ces deux domaines sciences et croyances sont antinomiques... », « Pour combattre ces préjugés, il suffit de ne plus les considérer, de ne plus prendre confiance en eux. », « Dans la vie quotidienne pour certaines personnes... », « Il en résulte une vérité tronquée et des désaccords... », « C'est pourquoi il ne faut pas toujours se fier à ces apparences qui peuvent nous détourner du droit chemin qui conduit à la connaissance de la vérité. ».

À la différence de beaucoup de ses camarades et particulièrement celles qui sont identifiées au niveau 1, Aurélié *maîtrise la conduite de son discours en s'appropriant ce dont elle s'inspire*. Le résultat est l'expression d'une *pensée qui cherche et qui se cherche*, qui s'oriente et s'autorégule qui, la plupart du temps « domine son sujet », parce qu'elle se domine elle-même.

Cette spécificité observée en regard de la compétence à *s'approprier* les exemples, références et connaissances (en première partie), celle *d'étendre et généraliser* une idée (en première moitié de deuxième partie) se prolonge ensuite dans la compétence toute spécifique à *problématiser*.

En bonne apprentie philosophe, Aurélié renverse, de nouveau, en problématisant (A3+) la conclusion où nous elle nous avait laissé : « ... ne pas toujours se fier à ces apparences qui peuvent nous détourner du droit chemin qui nous conduit à la connaissance de la vérité. » Cela donne :

« En revanche, nous pouvons nous demander qu'est-ce que la vérité et ce que nous entendons par ce terme. Beaucoup de personnes tentent d'y accéder mais qu'est-elle vraiment ? Pour en revenir aux apparences et aux préjugés que nous avons conclus comme souvent trompeurs, parfois, « la première impression est la bonne. »

Selon la démarche et le modèle qui lui et nous sont maintenant familiers, elle pointe « *l'intuition* » comme vérité apparente et néanmoins vérifiée et convoque de nouveau Descartes pour la définir (A1+) :

« Ceci peut provenir d'une bonne intuition au sens cartésien : connaissance claire, distincte, immédiate d'un fait évident sans le secours du raisonnement. » L'illustration sera « la révélation divine » contre laquelle quand elle advient personne ne peut aller contre :

« Il en est de même (A2a) par exemple, de la révélation divine(A5b). Ces vérités sont fondées sur la révélation de Dieu, les livres saints ; une vérité incontestable puisqu'elle provient du « haut », de ce qui nous dépasse. » (A5a)

À rebours prenant en compte toute forme de vérité, l'élève fort justement nous rappelle que cette vérité peut être aussi le fruit du raisonnement :

« D'autre part (A2a) (A3+), de nombreuses personnes sont à la recherche de la vérité car il s'agit d'un fait positif : notre raisonnement peut en constater l'existence et les qualités et elle est dite véritable; cela concerne les lois, les sciences, les faits historiques, les événements constatés et établis par l'expérience. »(A5a) (A1).

Hormis l'ambiguïté du terme expérience non levée ici, Aurélie s'installe et nous positionne peu à peu à la fois dans un registre d'orientation des fonctions psychiques supérieures activant la recherche de la vérité, sous la forme du processus de problématisation et à la fois dans celui des compétences et des critères nécessaires à construire et à formaliser pour maîtriser ce *discours problématisant* :

« Pourquoi si la vérité semble si simple et si favorable, chacun n'y parvient pas ou ne veut pas y parvenir mais plutôt rester sur ses positions personnelles ? (B7), D'une part nous pouvons admettre qu'elle est exigeante et dérangeante. En effet (A2a), elle heurte nos passions, notre intérêt, notre orgueil, quand nous sommes convaincus de nos préjugés. Elle déçoit également nos illusions, nos chimères, nos rêves, notre idéal : elle nous montre que ni le monde, ni nous-même ne sommes ce que nous voudrions. (A5a) D'autre part, elle bouleverse nos habitudes, provoque scandale, révolution, doute, désespoir, découragement. Par conséquent, nous serions tentés de préférer l'illusion confortable à une vérité gênante. » (B3b).

IX.16.3. Conclusion et troisième partie

Dans cette dernière partie qui fait également office de conclusion, nous insisterons sur la capacité du sujet à *mettre en lien et en relation* les objets de réflexion qu'il traite ou qu'il a traités tout en régulant et contrôlant constamment le déroulement de son processus de pensée. L'élève se situant à ce niveau ne se contente pas, nous venons de l'observer, d'entasser les connaissances et les

références. Il compose avec elles pour mieux penser en alternant le recours à celles-ci et l'éclairage qu'il peut en tirer pour progresser dans le travail d'explicitation et de conceptualisation : il fait progresser sa réflexion par une mise en relation constante de ces référents avec ce que ceux-ci lui donnent à penser. C'est-ce que nous avons observé lors des deux premières parties et cet ancrage de la pensée au cœur des référents est encore particulièrement présent dans cette troisième partie. On pourrait craindre alors l'assemblage, la juxtaposition, le déballage ou le plaquage utilisé comme des tentatives de simples faire-valoir, ainsi qu'on a pu le relever parfois aux niveaux précédents. Il n'en est rien. On assiste au contraire à une *mise en relation* rigoureuse, nous dirions presque respectueuse, de ce qu'une pensée illustre peut offrir à une pensée d'élève qui se recommande ensuite de ce qu'il s'est approprié. Simultanément à cette appropriation, en effet Aurélie a le souci *du lien*, celui de garder le fil conducteur de son récit, de maintenir la cohérence, de réunir son propos, sans rien perdre de ce qu'elle a pu dire précédemment tout en avançant dans la progression de son raisonnement. C'est le propre d'une pensée en exercice qui s'oriente et s'autocontrôle. Le résultat est un mariage harmonieux sous la forme d'un continuum, où alternent très distinctement trois types de formulations :

- Les formulations assurant le lien avec les référents (« Comme nous le cite cette définition ... », « Comme nous l'explique Platon ... », « Comme le dit Lucrèce... », « Diderot définit la sensibilité comme... ») ;

- Les formulations visant à *rassembler en une unité le processus de pensée* notamment en rappelant les différentes idées déjà évoqués :

« Ainsi comme nous l'avons vu précédemment... », « De même que nous l'avons vu auparavant... », « Chose que nous avons évoquée auparavant... »

- Les formulations mettant en avant l'argumentation dialectique, complexe et progressive de l'élève produite à partir d'un *travail de médiatisation* opéré sur les référents cités :

« C'est donc une conception faussée de la vérité... », « Même si les sens sont nos capteurs ils résultent de notre perception... », « En effet, notre sensibilité obnubile la raison... », « Elle favorise les préjugés ... », « Nous constatons par conséquent... », « Ainsi les apparences sont fondées sur nos sens... ».

Nous laissons en gras dans la partie finale du devoir ces formulations qui témoignent en même temps du formidable travail de *généralisation - conceptualisation* de la part de l'élève se situant à ce niveau :

« Dans un premier temps nous savons que les sens sont un repère pour l'être humain. Les cinq sens nous permettent de recevoir une impression du monde extérieur. **Comme nous le cite cette**

définition, il s'agit d'une impression, soit d'un sentiment ou d'une sensation résultant de l'effet d'un agent extérieur. **Ainsi comme nous l'avons vu précédemment**, ce concept fait appel aux ressentis de chacun, à la perception personnelle. **C'est donc** une conception faussée de la vérité résultant d'une impossibilité de s'y fier. **Comme nous l'explique Platon dans l'allégorie de la caverne**, l'opinion porte sur les objets du monde sensible alors que le vrai savoir porte sur le monde intelligible. Il explique que par monde sensible il faut entendre tout ce qui est connaissable par nos sens comme la vue et le toucher. Alors qu'à l'inverse le monde intelligible concerne, lui, l'ensemble des réalités qui peuvent être appréhendés seulement par l'intelligence comme les idées mathématiques. **Même si les sens sont nos capteurs ils résultent de notre perception** donc d'un jugement subjectif. **Comme le dit Lucrèce** : « C'est la raison qui aura pour mission de contredire nos sens ». **De même que nous l'avons vu auparavant**, la raison est fondée sur la recherche de la vérité. **En effet, notre sensibilité obnubile la raison**, empêche l'esprit critique; elle masque la vérité. **Diderot définit la sensibilité comme** une « disposition, compagne de la disposition des organes, à n'avoir aucune idée du vrai, du bon et du beau, à être injuste, à être folle. ». **Elle favorise les préjugés** qui poussent les hommes à se déchirer, **chose que nous avons évoquée précédemment**. **Nous constatons par conséquent** que nos sens sont source eux aussi d'inaccessibilité à la vérité. **Ainsi, les apparences sont fondées sur nos sens, notre sensibilité propre et nous comprenons que nous ne pouvons pas nous y fier puisqu'ils débouchent sur les préjugés.** »

TABLEAU DE SYNTHÈSE – SITUATION S7 NIVEAU 3 HAUT CONSTANCE

Situation S7 en ZDP Niveau trois haut	Support	Outils Instruments	Fonctions et sous fonctions d'étayage	Processus psychiques mis en œuvre et Indices repérés dans le discours	Tâche prescrite et activités réalisées	Indice d'activité et modalités des activités réalisées	Sources verbatim, corpus
Dissertation	Le sujet. Le tableau des compétences	Le sujet Le document d'auto- évaluation Le tableau des compétences Les appréciations de l'enseignant à « travailler »	Prescription	Vers une visée constante de la maîtrise des processus psychiques Internalisation et externalisation Critères d'un discours construit et distancié et spécifiquement : A Travail de sensibilisation A1+ Travail de définition explicite et de distinction conceptuelle A3' Emploi du « je » ou du « nous » universel A5c Appropriation et exploitation des exemples, références, connaissances A5d Extension- généralisation A 3+Discours dialectique et/ou problématisant A5 e Mise en relation et suivi B'4 Bilan récapitulatif B6 Transition Progression par questionnement	Un sujet à traiter sous forme d'une dissertation. Rédaction d'une dissertation	Production d'une dissertation philosophique Mode de la constance Lien et mise à distance généralisés Discours construit et distancié	Cf. monographies d'Aurélié Annexe 4 Doc. D2

QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ET MODELISATION

Chapitre X. Présentation des résultats

Lors de cette présentation des résultats, nous avons insisté sur la mise à jour de l'activité réflexive produite par les élèves en lien avec l'instrument psychologique et l'étayage propres à chaque situation.

X.1. Situation S1 : sollicitation des activités langagières et mobilisation des processus psychiques

La situation médiatisante proposée ici invite les élèves à exercer directement ce que Kant nommait *le talent de la raison* à partir de la mobilisation de différents processus psychiques et à travers différentes formes d'*activités langagières* : lors de la lecture et du déchiffrement du sens à partir du langage intérieur tout d'abord, lors de la retranscription graphique et simultanément avec la mise en regard de ce qui est compris du texte ensuite, enfin dans le discours d'explicitation et d'argumentation orale qui suit et de sa prise en note. Toutes ces formes langagières apparaissent en lien avec la forte *mobilisation des fonctions ou processus psychiques* que sont *l'attention et la mémoire logique*, de même que la *mise en relation* eux-mêmes stimulés, sollicités et « opérationnalisés » par la situation d'apprentissage et par le mode d'accompagnement. Ce dernier et ses modalités (accueil, questionnement, reformulations, reprises, diffusions et mises en débat des réponses, procédures de validation) visent à interroger (OPPE) la compréhension ou la non compréhension de l'élève, à solliciter et à mobiliser attention et mémoire logique, à initier, à installer, à conforter les attitudes de base de l'apprentissage du philosophe. C'est dans ce sens que nous parlons d'objectifs d'*ancrage* de ces attitudes qui sont manifestement peu ou pas stabilisées à cette période. Nous pensons, en effet, en accord avec notre première hypothèse de recherche qu'apprendre à philosopher passe nécessairement par la construction de ces attitudes de base. Nous avons proposé, pour affiner notre réflexion sur l'activité déployée par les élèves et sur l'étayage produit par l'enseignant, l'analyse d'un « zoom » vidéo portant sur une situation spécifique de co-évaluation de lecture du même extrait du livre VII de *La République* par des élèves d'une classe de ST2S en 2011. Nous nous sommes intéressés à la phase concernant la construction collaborative visant la transcription du dessin au tableau censée refléter le discours de Platon.

X.2. Situation S1' : renforcement de l'ancrage des attitudes de base et d'une démarche collaborative

L'accompagnement de la maîtrise par les élèves de leurs processus psychiques ne va pas de soi comme en témoignent ici les phases de re-centration, de rectification et de régulation assurées par l'enseignant tant par rapport au texte que par rapport à la réalisation du dessin au tableau. Nous sommes en début d'année scolaire, et si les registres de l'orientation et du contrôle de l'attention ont pu être abordés, ceux-ci restent à prolonger et à approfondir. Le dessin modifié au fur et à mesure au tableau semble cependant avoir joué son rôle d'instrument psychologique en focalisant l'attention et en favorisant le retour réflexif individuel et collectif par le biais du débat. Réflexivité centrée sur les contenus et sur le processus de pensée ont pu à cet égard s'exprimer. En outre, le débat vif entre Justine et l'enseignant a pu servir en l'occurrence de double « modèle » pour le reste de la classe (observatrice durant cette phase), l'un en tant que dispositif didactique, l'autre comme exercice vivant d'inter-réflexivité servant l'apprentissage collaboratif du philosophe. La construction d'une réponse collaborative, déjà expérimentée, en tant que modalité de la démarche d'apprentissage s'est renforcée à cette occasion, parfois même de manière passionnée voire passionnelle (cf. l'épisode Marie- Tatiana et le débat entre l'enseignant et Justine). La démarche visant l'ancrage des attitudes de base et le travail collaboratif, explicitée lors de la situation S1, trouve ici son illustration ciblée et singulière dans les phases de re-centration, celles d'adoption de postures réflexives individuelles et interactives qui pourront servir la poursuite et l'approfondissement d'une telle démarche.

X.3. Situation S2 : d'une zone de développement présente à une zone de développement proche

Le nombre restreint d'élève (5) autorise cet accompagnement collaboratif "sur mesure" où l'analyse par la *négociation* et la *contractualisation* permet, comme nous avons pu le remarquer, de stimuler la prise de conscience et l'engagement de chacun(e) exprimés sous la forme d'une verbalisation réflexive au sein d'un petit groupe. Les productions écrites sur lesquelles portent cette analyse révèlent un niveau hétérogène, contrasté et relativement faible quand on les relie aux critères de précision et de cohérence définis avec les élèves. Pour autant, cette hétérogénéité et les écarts dans ces productions par rapport à une norme construite ensemble ont l'avantage de refléter le niveau actuel des sujets en début d'année, de constituer en quelque sorte le niveau de compétence réel de ces élèves dans ce registre. Il nous faut à ce titre non pas partir de ce que nous voudrions que les élèves soient (de jeunes virtuoses dans l'exercice philosophique?) mais selon la formule de Michel

Tozzi de ce qu'ils sont véritablement, ce qui inclut, ce dont ils sont capables dans leur *zone présente de développement*. Les performances initiales, nous venons de le souligner, sont assurément modestes mais l'essentiel, semble-t-il, est ailleurs, plutôt dans la conviction et dans la volonté qu'aura l'élève de pouvoir progresser. Le *contexte collaboratif de recherche*, la curiosité cognitive des élèves que nous pensons sous certaines conditions pouvoir être préservée, le fait que ce qui est produit reste à la fois l'objet d'une réflexion commune et celle du sujet propre peuvent ainsi contribuer à faire que celui-ci s'implique davantage. D'où son nouvel engagement et l'accès éventuel à *une zone de développement proche*. Il lui est possible comme c'est le cas lors de cette situation, d'apprendre à anticiper, à mettre de la distance entre lui et l'objet étudié, d'abord dans la lecture ou l'écoute active, ensuite dans l'analyse muette qu'il fait de cet objet, enfin dans les verbalisations qu'il exprime. L'auto et la co-évaluation orale de productions écrites sont donc ici des exercices difficiles qui mettent en jeu des opérations intellectuelles et des activités langagières complexes et variées à partir de la mobilisation des fonctions psychiques supérieures que sont l'attention volontaire, la concentration, la mémoire logique. Elles exigent beaucoup des ressources de l'élève et il n'est pas étonnant que les progrès réels se fassent attendre. Les balises disposées à partir de la situation d'apprentissage ne font qu'orienter le développement sans être garantes de sa maturation. D'un autre côté ce pari fait sur la capacité de l'élève à se transformer, à conceptualiser, à être sur le plan de sa personne, digne d'intérêt en tant qu'auteur de ses paroles à l'oral comme à l'écrit peut, comme nous l'observons ici souvent à partir des indicateurs relevés l'inciter à s'investir. C'est en tout cas ce que nous pensons percevoir à travers les silences "denses" suivis de questions ou de commentaires où les sujets semblent chercher, certes, parfois avec difficulté mais surtout avec grand soin, les termes de leurs formulations. Reste à faire que ces signes avant-coureurs d'une réelle transformation des attitudes se commuent en indices effectifs de progrès dans les apprentissages. Nous avons tenté de rechercher au sein d'un plus grand groupe (une classe de 25 élèves) les effets de la mise en place du même type de situation, nécessairement revisitée en fonction des conditions particulières que nous rencontrons.

X.4. Situation S2' : la classe comme levier des apprentissages collaboratifs, comme ferment de la conscientisation et de la réorganisation psychique

Quels enseignements tirer de la mise en place de cette situation ?

Le premier est qu'avec ce profil d'élèves plutôt « demandeurs » le groupe classe peut constituer un levier intéressant des apprentissages proposés, ici ceux d'une co-évaluation collaborative même s'il

nous faut composer avec la prégnance de certains modèles beaucoup plus directifs et prescriptifs.

Le second est que ce travail collaboratif intégrant participation et contribution d'élèves de tous niveaux de compétence peut stimuler la *conscientisation* et la *réorganisation psychique* comme l'énoncent, groupées, nos seconde et troisième hypothèses de recherche. Le troisième est, comme nous l'avons maintes fois souligné, qu'il nous faut *partir de ce que sont les élèves*, dans les *identifications* qu'on leur propose, en accueillant les *concepts quotidiens* auxquels ils se réfèrent, les *dispositions intimes* qu'ils expriment, en nous appuyant sur les *compétences* parfois *annexes* qu'ils manifestent, pour conclure avec eux un *contrat de confiance*, une *alliance* didactique fondée sur le principe d'*éducabilité*.

X.5. Situation S2'' : multiplicité, développement et affinement des modalités d'activité réflexive des élèves

La situation précédente vécue avec la classe de TSMS de 2008-2009 nous indiquait comment le travail collaboratif d'auto et de co-évaluation pouvait être source de conscientisation et de réorganisation psychique. La situation présente nous en offre « en direct » les modalités pour les différents acteurs : *Lecture réflexive*, demandes, échanges puis *maillage* des réflexivités portant sur son propre discours, sur celui de l'enseignant, sur celui de ses camarades et sur celui commun du cours partagé pour Cassandra ; centration sur la production de Cassandra puis analyse réflexive et adoption d'une posture d'accompagnement, débouchant ensuite sur des échanges, des propositions, des contributions, des apports pour ses camarades. Les élèves multiplient, développent et affinent ainsi les modalités de leur activité réflexive. Du côté de l'enseignant qui convie, devant les élèves, l'institution comme partie prenante de cette culture réflexive, gestes de construction, d'entretien, de relance de renforcement ou de développement de cette culture sont de mise en direction d'élèves qui initialement s'avouent en difficulté par rapport à cette manière d'apprendre. C'est ici spécifiquement nos seconde et troisième hypothèses de recherche qui s'illustrent et semblent se confirmer.

X.6. Situation S3 : l'évaluation formatrice et collaborative comme propédeutique à la construction d'une pensée réflexive autonome

Qu'apprend-on de cette situation où la recherche et la construction des critères d'évaluation de la dissertation est réalisée par les élèves sous la régulation de l'enseignant ?

Le premier enseignement est le constat que le document de référence (la photocopie de la copie du candidat) *joue à plein son rôle d'instrument psychologique* en engageant les élèves dans l'analyse réflexive et l'exercice critique d'une pensée autonome par le processus d'identification.

Le second est qu'on observe que cette conversion à l'exercice critique et à l'avènement d'une pensée autonome se construit par *la pratique permanente de l'analyse réflexive* des élèves que l'enseignant entretient, développe et oriente.

Enfin, le troisième élément qui découle des deux premiers est que c'est *dans et par cet exercice du processus de pensée centré un autre processus de pensée* (celui du candidat) dans une visée *formatrice* que les élèves construisent l'appropriation des compétences pour dissenter. Nos trois premières hypothèses à savoir et en résumant que la maîtrise des processus psychiques, la conscientisation et le travail collaboratif favorisent l'apprentissage du philosophe, sont ici à certains égards confirmées même si nous ne nous situons ici qu'au début et qu'aux prémices de cette appropriation et que nous sommes avertis que notre démarche n'est jamais neutre et peut même *différencier passivement* les élèves auxquels nous nous adressons.

X.7. Situation S3' : évaluation formatrice, construction des compétences, travail de médiatisation par internalisation et externalisation des processus psychiques

Nous avons insisté lors de l'analyse précédente sur le fait que c'est *dans et par l'exercice du processus de pensée appliqué à un autre processus de pensée* (celui du candidat) dans une visée *formatrice* que les élèves construisent l'appropriation des compétences pour dissenter. Il nous semble que l'apport spécifique de la présente analyse est de détailler et de préciser les modalités d'un tel exercice et celui de son accompagnement. Dans l'ordre, l'enseignant oriente la banalisation de l'alternance de la centration des élèves sur la réflexivité du candidat, portant soit sur les compétences liées à l'expression des contenus (**RRCC**) soit sur la réflexivité renvoyant aux compétences rendant compte des stratégies ou procédures du processus de pensée du candidat, soit

sur les deux modalités (**RECC, REPPC**) . Les élèves repèrent et évaluent dans un premier temps où et comment le candidat définit, explicite, conceptualise. L'enseignant s'appuie ensuite sur les questionnements des élèves sur les contenus (cf. Tatiana) pour mieux les recentrer sur la conduite du discours du candidat et permettre une lecture critique. L'épisode Tatiana intervient à ce titre comme le témoignage « en direct » du travail de *médiatisation* opéré par l'élève à partir de l'instrument psychologique que constitue le passage étudié dans la copie. Il met en lumière comment les processus psychiques d'*internalisation* et d'*externalisation* et leur traductions langagières peuvent se réaliser. La maîtrise réflexive alors plus affirmée des élèves les autorise, semble-t-il, à « *tisser* » ou à alterner dans leurs propos la centration sur les deux modes de réflexivité du candidat, exprimant en cela une flexibilité cognitive nouvelle. La construction du repérage, de l'identification et d'une certaine appropriation des compétences se poursuit et se termine par un récapitulatif participatif, où l'enseignant fait se croiser les reformulations orales et écrites de ce qui a été découvert, et désigne à l'adresse des élèves les lieux multiples où s'exprime l'exercice philosophique dont l'institution confirme et renforce selon lui les choix opérés. A la fin de cette séance, la conduite d'un discours cohérent et précis quand il s'agit d'argumenter semble le modèle intériorisé par Cassandra, au contraire d'une camarade qui en reste au discours d'opinion ce qui indique que l'appropriation de la construction des compétences ne se fait pas dans l'instantanéité mais suppose un engagement et un cheminement réflexif constants.

X.8. Situation S4 : promouvoir la parole de l'élève et

faire en sorte que la conduite de l'exercice de son

discours se développe en collaboration

Cette situation de synthèse collective à visée collaborative située en début d'année scolaire, nous l'avons souligné dans sa présentation, a une importance particulière dans la mesure où elle sert de test à la démarche d'accompagnement et d'apprentissage. Il s'agit de produire *ensemble* une synthèse *construite* où les apports des uns et des autres auront à être *liés* dans la cohérence. D'où les fonctions nombreuses de reformulations et surtout de reprises employées par l'enseignant. D'où en ce qui concerne la construction des compétences, un accompagnement et un étayage ciblé sur les compétences premières de l'apprentissage du philosophe observées ici, *définir, relier* ce qui est dit à des contenus, *explicitier, conceptualiser*. L'enseignant « va chercher les élèves où ils se trouvent », stimule l'activation de certains processus psychiques ou d'opérations mentales comme la *réactivation, l'ancrage, l'intégration, la mise en relation*. Dans tous les cas il s'agit de promouvoir la parole de l'élève et de faire en sorte que la conduite de l'exercice de son discours se

développe en collaboration. C'est le cas quand l'enseignant *souligne une distinction conceptuelle opérée par l'élève*, quand il *conceptualise un terme proposé par l'élève*, quand il *amène les élèves à expliciter* en liaison avec des références et des connaissances préalablement rencontrées, quand, *partant des termes employés par les élèves il réalise un bilan*, quand enfin il *valorise la parole de l'une à l'adresse de tous et la parole de tous à l'adresse de chacune*. Mais plus profondément en entraînant les élèves à l'apprentissage du philosophe, l'enseignant tend à faire qu'ils intériorisent le fait que cet apprentissage est, avant tout, un *exercice* où comme le soulignent fort justement certaines *on exerce* (Marion) sa réflexion, on *anticipe* (Magalie), on *apprend* (Justine) dans l'interaction et on grandit (Mélissa) en recherchant le sens de la vérité.

X.9. Situation S5 : résistances et investissement dans l'activité collaborative et réflexive de correction

Plus encore que la situation de synthèse collective, cette situation de correction interactive exige la collaboration des élèves. On a vu que celle-ci advient non sans *résistances* et qu'une phase d'*enrôlement* est nécessaire avant que l'enseignant oriente les élèves sur l'évaluation des compétences, et ceci de manière ciblée. Le pari de faire produire avec les élèves une correction où à la fois le sujet est traité et où les compétences des élèves auteurs sont identifiées est en partie réussi avec certains élèves. Sont alors repérées et explicitées (Julie, Bertrand, Clara) en lien avec les compétences liées aux contenus (**RRCC**), les sous compétences ou compétences réflexives (**REPP**) développées par les auteurs, à savoir, *définir, expliciter, problématiser*. C'est Julie qui véritablement, à travers ses propos, exprime *une réflexivité renvoyant à une prise de conscience d'appartenir à une communauté discursive et collaborative* (**RPCRD**) en même temps qu'elle se centre sur le processus de pensée d'autrui (**REPP**) et sur le sien propre (**REPPP**) ce qui va dans le sens de notre troisième hypothèse. La fin de la séance laisse entrevoir la difficulté des élèves à être attentif et à le rester (Prescilla). Le fossé cognitif et perceptif qui peut exister entre l'enseignant et les élèves apparaît aussi nettement ce qui peut relativiser les objectifs ou les intentions didactiques..

X.10. Situation 6 : existe-t-il une corrélation entre travail d'auto-évaluation, prise de conscience et progrès effectifs dans l'exercice de la dissertation ?

On peut émettre l'hypothèse que ces quatre niveaux d'« évaluation », le constat énumération, l'énumération-désignation, le retour puis l'analyse, correspondent à une progressive prise de conscience d'où l'élève se situe sur le plan des compétences à dissenter. Les indices et indicateurs

que nous avons pu relever, notamment *l'importance énoncée* par certaines élèves de *la maîtrise des processus psychiques et du suivi logique du processus de pensée* rejoignent et confirment les thèses de Vygotski sur le rôle déterminant de l'attention volontaire et de la mémoire logique dans le travail de conceptualisation. Cela nous conforte dans la conviction que plus l'élève s'astreint à maîtriser psychiquement l'évaluation de la conduite de son discours, plus il semble à même de devoir progresser dans l'apprentissage du philosophe, et ici à travers l'exercice de la dissertation. Mais si la prise de conscience semble indispensable aux progrès ultérieurs, préfigure-t-elle nécessairement et automatiquement ceux-ci ? C'est ce que nous avons voulu vérifier en nous demandant dans un premier temps si l'accès plus ou moins progressif à l'analyse transforme le discours de l'élève dans ce sens. L'étude de plusieurs monographies prenant en compte ce travail d'auto-évaluation et les transformations éventuellement enregistrées dans l'écriture de la dissertation qui suit cette auto-évaluation était donc indispensable. Les productions d'Elodie, Laura, Noreen et Aurélie ont constitué à cet effet, le matériau analysé. L'étude de la mise en regard entre le contenu du discours initial avant auto-évaluation, et celui produit ensuite après auto-évaluation, fournit les éléments de l'impact éventuel de ce retour réflexif sur les progrès de l'élève dans l'apprentissage à dissenter. Les effets éventuels de ce travail d'auto-évaluation se mesureront alors en comparant ce qui est produit avec ce qui l'était, mais aussi en confrontant ce qui est réalisé avec ce qui avait été annoncé, voire revendiqué devoir l'être. On évaluera ainsi l'écart entre (selon la formule d'Yves Clot appliquée ici aux apprentissages scolaires) les productions réelles et les productions réalisées.

X.11. Situation 7 niveau 1haut : l'indéterminé de la production, l'indétermination des processus

Chaque copie est singulière et celle-ci n'échappe pas à la règle. On observe ainsi que l'élève retient, bien que souvent, de manière partielle, déformée et incohérente des références, des sources, des connaissances. A un degré plus bas et (on pourrait parler à ce titre de niveau 1bas), certains élèves proposent un discours où aucune trace du cours n'est présente, faute, semble-t-il d'évocation et par suite d'attention et de mémorisation. La constante, malgré la différence marquée dans ces trois registres, reste l'*absence* ou le *très grand manque de lien et de mise à distance* sur le fond comme sur la forme. C'est à ce titre que nous parlons d'univers de l'*indéterminé* (terme emprunté à Crinon) qui qualifie la production de l'élève à ce niveau. Pour caractériser l'état supposé de maîtrise des processus psychiques nous proposons le terme d'*indétermination*. Nous voulons signifier qu'à ce stade *le sujet ne parvient pas ou qu'avec peine à orienter et à contrôler ses processus psychiques*, qu'il n'est pas en mesure de se déterminer psychiquement, d'où ses errements cognitifs dans l'exercice de la dissertation philosophique.

X.12. Situation S7 niveau 2 bas : amorce d'une conquête et d'une maîtrise intermittente des compétences

Pourquoi avoir choisi entre autres cette copie parmi d'autres pour illustrer ce second niveau bas, celui de *l'intermittence*? Nous avons jugé qu'en philosophie comme dans la plupart des disciplines, l'élève ne pouvait faire l'économie de *l'intégration des références et des connaissances* pour apprendre à dissenter. Les auteurs nous « donnent » à penser, et c'est bien dans ce sens que nous revendiquons la reprise de leurs doctrines, de leurs thèses, de leurs idées dans une dissertation. Or cette présence au service d'un discours construit, nous l'avons vu, ne va pas de soi. Au premier niveau, ces références et connaissances apparaissent pourtant diverses et variées (ce qui n'est pas si courant) mais éparses, déformées et non intégrées. A l'accès au second niveau leur volume, leur densité (certes, favorisés par les conditions du travail « à la maison) croissent, et leur sélection est le plus souvent pertinente, même si la mise en relation précise avec le sujet n'est pas assurée. Nous avons insisté à ce niveau sur le caractère apparemment discontinu du fonctionnement des processus psychiques qui par *intermittence*, mais de manière ciblée, orienteraient et contrôleraient certaines opérations à réaliser et certaines compétences à construire, mais resteraient pour l'heure sans effet quand il s'agirait d'opérations et de compétences plus complexes. Sélectionner avec pertinence des références et des connaissances mais aussi être capable de rédiger dans la cohérence une introduction est, comme c'est le cas ici, possible. Conserver durablement le fil conducteur de son discours ou argumenter en intégrant et en exploitant les références et connaissances n'apparaît pas, par contre, pour l'instant réalisable. Nous avons cru identifier de la sorte, que cette *intermittence* provenait, ou du moins en partie était liée à une maîtrise intermittente de l'attention volontaire et de la mémoire logique à l'œuvre lors de l'appropriation des compétences nécessaires pour dissenter. Ce que nous réitérons avec Vygotski et qui correspond à nos deux premières hypothèses de recherche et aussi à la quatrième est que cette maîtrise dépend de la plus ou moins grande *constance* de l'investissement psychique que l'élève est capable de déployer à un moment de son développement, lui-même en corrélation avec les apprentissages rencontrés.

X.13. Situation 7 niveau 2 haut : prise de conscience, évaluation-bilan et mise en projet comme leviers des progrès

D'où nous vient ce passage du sujet du niveau 1 B au niveau 2B ? Les indicateurs relevés, tant dans le nouveau devoir que dans le document d'auto-évaluation, laissent penser qu'une véritable *prise de conscience-bilan* suivie de *l'annonce du désir de progresser* s'opèrent chez l'élève comme moteur des transformations observées. Les progrès enregistrés en lien avec nos deux premières hypothèses de recherche nous semblent fonction non seulement du bilan effectué (écrit au *passé composé*), de la prise de conscience effective (qui s'exprime au *temps présent*) mais aussi et surtout de *la mise en projet* qui éventuellement s'en suit et est repérable dans l'emploi du *futur proche* (que le sujet projeté dans cet avenir imminent attend avec une certaine impatience) :

« Quelques points positifs: j'ai quand même été cohérente, je ne me suis pas contredite, j'ai annoncé le plan et la problématique, j'ai bien organisé ma copie et j'ai écrit correctement sans trop de fautes d'orthographe. Mais le point le plus positif, c'est que je me rends compte vraiment de mes erreurs et j'essaierai de m'améliorer au prochain devoir et le plus important, j'essaierai de définir les termes du sujet. ». (cf. Laura Auto doc 2 annexe 4)

Une réelle implication dans le travail d'auto-évaluation débouchant sur une prise de conscience elle-même suivie d'une analyse-bilan-perspective, nous paraissent être les éléments déterminants du passage du niveau initial au niveau actuel.

X.14. Situation 7 niveau 3 bas : conscientisation en zone de développement proche et intervention de la volonté

L'analyse de cette troisième monographie semble confirmer que progresser dans l'apprentissage du philosopher suppose une maîtrise certaine des processus psychiques par une conscientisation en zone de développement proche, et conjointement par l'intervention marquée de la volonté pour transformer effectivement le discours initial. La mise en projet soutient et conduit cette transformation sans pourtant, nous l'avons observé, garantir la totale réactualisation de ce discours. Nos première, deuxième et quatrième hypothèses de recherche se trouvent ainsi en grande partie corroborées. Nous venons de voir que le passage du niveau deux au niveau trois bas pour dissenter se caractérisait essentiellement par une plus grande constance de l'exercice des processus psychiques et des opérations mentales évoqués. Nous nous proposons de saisir comment au niveau trois haut cet exercice se généralise et irrigue le discours de l'élève.

X.15. Situation 7 niveau 3 haut : synergie entre maîtrise des processus psychiques conscientisation, activité collaborative et intervention de la volonté

L'analyse de la copie d'Aurélie nous paraît confirmer l'ensemble de nos hypothèses de recherches. La première en cela qu'elle rend compte d'une certaine expertise de la part du sujet dans *la maîtrise des processus psychiques*, la seconde en cela qu'elle révèle l'extrême *conscientisation* chez ce même sujet en train de dissenter, la troisième dans le fait qu'Aurélie s'essaie en permanence à la *collaboration* en interrogeant et en dialoguant avec le cours, avec les doctrines, avec les auteurs, avec les références et avec elle-même pour faire progresser sa réflexion, enfin la quatrième dans la démarche qu'elle adopte où sa *volonté* intervient et apparaît dans les procédures qu'elle utilise et le processus de pensée qu'elle conduit. Parallèlement des critères spécifiques de *l'appropriation* des compétences du philosophe pour une élève de classe terminale ont été mis à jour, le *travail explicite de définition*, un *discours problématisant* procédant par *questionnement*, *l'emploi maîtrisé du « je » ou du « nous » universel*, *l'appropriation et l'exploitation des références et des connaissances* et peut-être de manière encore plus pointue la compétence à *étendre et à généraliser* son discours et celle de construire des *misés en relation* et d'*opérer le suivi* de ce discours.

X.16. Conclusion :

Avec la présentation des résultats on comprend l'activité réflexive des élèves comme un itinéraire original. Cela démarre avec une activité à dominante orale. Mobiliser, orienter, contrôler ses processus psychiques en vue d'ancrer ce que nous avons nommé les attitudes de base est ainsi inscrit dans les premières situations qui intègrent la dimension collaborative très présente lors des situations 2', 3 et 4. Partant, diverses modalités du travail réflexif apparaissent, notamment lors des situations 2'' (multiplicité, développement et affinement des modalités d'activité réflexive des élèves) et 3'(travail de médiatisation par internalisation et externalisation des processus psychiques) en phase avec la zone de proche développement (dont la situation S2 est porteuse) et le souci de développer une pensée autonome par une démarche formatrice, ce qui est spécifiquement l'objectif lors des situations S3 et S3'. Or il nous importait de savoir si cette conquête entrevue au cours de l'activité orale et appliquée au travail écrit d'auto évaluation lors de la situation S6 (où nous avons identifié quatre niveaux de réflexion), pouvait avoir un impact sur la compétence à dissenter. L'activité réflexive identifiée au cours des situations spécifiques de dissertation a conforté nos hypothèses de recherche en signalant trois grands niveaux de réflexion dans l'apprentissage du

philosopher qui confirment la nécessité première pour l'élève de passer de l'indétermination de la maîtrise de ses processus psychiques, à l'amorce de celle-ci comme à celle de la construction des compétences, puis à la stabilisation de cette maîtrise comme à celles des compétences correspondantes de manière d'abord intermittente puis plus constante. Le travail d'Aurélié finalise et exprime la synergie à l'œuvre entre les processus psychiques engagés (maîtrise, conscientisation en zone de développement proche, activité réflexive collaborative et attention volontaire) et la construction des compétences pour dissenter.

Chapitre XI. Une progressivité à construire à partir d'une modélisation

Nous avons préalablement montré lors de la construction par les élèves des critères d'évaluation de la dissertation (Situation 4), lors de la correction collaborative (Situation 5), également lors des situations d'auto-évaluation (Situation 6) et enfin dans la situation de dissertation (situation 7), comment les instruments psychologiques, respectivement, la bonne copie du bac, la feuille d'extraits de productions d'élèves, la copie de l'élève et enfin le document d'auto-évaluation pouvaient contribuer, par le travail médiatisant qu'ils induisent, à faire progresser les élèves dans la maîtrise de leurs processus psychiques et simultanément dans l'apprentissage du philosophe, notamment quand ils tentent de dissenter. Trois grands niveaux l'indéterminé, l'intermittence et la constance dans la conduite du discours lors de l'exercice de la dissertation ont pu au final être identifiés. Quels enseignements didactiques pourrait-on tirer de la mise à jour de ces trois niveaux et des situations préalablement analysées ? Serait-il possible de dresser à la suite le modèle processus d'une progressivité générale des apprentissages pour dissenter, intégrant les obstacles liés à la maîtrise des processus psychiques et ceux rencontrés lors la construction des compétences ?

XI.1. Compétences et processus comme repères de la progressivité à dissenter

Deux repères étroitement liés nous servent à élaborer ce parcours général de la progressivité dans l'exercice de la dissertation : les compétences et les processus psychiques.

Le tableau des *compétences pour dissenter* (construit au fur et à mesure avec les élèves) est notre premier repère et référent et se compose d'une dizaine de compétences déclinées en critères et indicateurs :

-introduire, argumenter, problématiser, conclure, assurer des transitions, être cohérent sur le fond et être cohérent sur la forme, conceptualiser, être précis, écrire correctement :

Notons cependant que des variantes apparaissent parfois dans cette construction avec des demandes bien spécifiques selon les classes et les profils d'élèves. Par exemple, *intégrer références et connaissances* est revendiqué parfois comme une compétence à part entière, d'autres fois incluse « naturellement » dans la compétence argumenter. Ce tableau des compétences pour dissenter, initié en grande partie par la recherche des élèves et en même temps censé entretenir et développer leur activité philosophante, nous servira de filtre dans une démarche didactique à la fois formative et formatrice pour évaluer institutionnellement les productions et constitue en quelque sorte le lien et le référent permanent avec les apprentissages et l'enseignement.

Cette visée des compétences attendues est à croiser avec les niveaux des compétences observées à travers le discours produit, indices du *processus de pensée* à l'œuvre qui constitue ainsi notre deuxième repère. Pour exemple, on peut observer que la compétence conceptualiser démarre parfois avec la paraphrase, la contraction, se poursuit avec un effort de traduction, puis par une formule qui renvoie à la quête du concept non encore maîtrisé. On observe donc une progressivité dans la construction des compétences en lien avec la maîtrise des processus psychiques. Quand une élève (cf. Noreen D1, doc 3, annexe 4) écrit que « philosopher c'est rallier quelqu'un à sa cause » pour vouloir signifier convaincre ou que « philosopher » c'est ... « ne pas suivre comme un mouton le reste du troupeau » pour vouloir signifier ne pas être conforme, ne pas être conditionné ou s'affirmer, elle progresse à la fois dans la compétence à conceptualiser dont l'évolution du contenu de son discours témoigne, et dans l'orientation et le contrôle de ses processus psychiques qu'elle affine peu à peu. La *quête du concept*, à travers des formulations indiquant la recherche de celui-ci (formules afférentes, comparaisons, métaphores), indique cet « état » (d'ailleurs jamais figé) intermédiaire du processus de pensée, et constitue par là même un indicateur précis du niveau de maîtrise dans la compétence conceptualiser. Ce sont ces indicateurs concrets corrélatifs au fonctionnement psychique et aux compétences exprimées qui nous intéressent dans la construction de ce parcours. On peut ainsi considérer que des moments où l'élève *identifie, distingue, différencie, compare, met en relation, synthétise* sont des indices de progression dans la construction de la compétence visée, à savoir ici conceptualiser. Un certain niveau de compétence requière nécessairement, à ce titre, la présence avérée dans le discours d'opérations mentales et de processus psychiques d'un certain type dont nous proposons de cerner le spectre mouvant.

XI.2. Singularité des configurations et des évolutions

dans l'appropriation

Mais à la lecture des productions, il nous faut aussi être convaincu de la *singularité* des configurations des discours et des processus et donc des itinéraires cognitifs, psychologiques,

intellectuels pour construire les compétences visées. Si l'on peut ainsi identifier des niveaux de compétences pour dissenter (qui restent en permanence à confirmer dans la conduite du discours à travers les différents devoirs), on observe, non pas seulement des passages obligés (nous avons montré qu'ils existent), mais des itinéraires singuliers pour valider l'accès à ces niveaux de compétence. Les progrès peuvent ainsi être soit « brutaux » et spectaculaires soit progressifs et lents ou même parfois inexistant, ce qui corrobore l'idée défendue par Vygotski que les apprentissages précèdent le développement, ce dernier pouvant se faire attendre ou même ne pas avoir lieu. Dans ce sens, les apprentissages ne confirment que le développement présent et non le développement possible qui, pour être actualisé, s'inscrit dans la zone proche de l'élève et fait l'objet d'un accompagnement collaboratif. On parle alors d'appropriation quand cette zone proche est sollicitée et mobilisée, mais surtout « confirmée » par les réalisations effectives et régulières de l'élève. Il ne suffit pas que ce dernier, quand il disserte, « re-dise ou sache » le cours, mais que répondant activement à ce qui est exigé de lui, en l'occurrence ici de rédiger une dissertation sur un sujet donné, il soit en mesure de « pouvoir faire » l'exercice en composant avec ses ressources tout en s'appropriant peu à peu la combinaison des compétences attendues. C'est donc un peu la genèse de cette appropriation que nous nous proposons de décrire et d'analyser maintenant comme une présentation prospective des résultats observés.

XI.3. Proposition d'un modèle de configuration

psychique visant l'appropriation des compétences

pour dissenter

Le terme de modèle s'entend ici comme la représentation simplifiée et formalisée d'un processus psychique visant l'appropriation des compétences de l'apprentissage du philosophe.

Nous tenterons de décrire comment la construction et l'appropriation des compétences pour dissenter se réalise chez les élèves. Nous puiserons, pour cela, dans quelques copies rédigées après autoévaluation dont les contenus analysés fourniront le ferment « vivant » de la configuration de cette progressivité. Nous cherchons donc à nous placer dans le double mouvement des processus à maîtriser et des compétences à construire par l'élève qui, lorsque ce dernier est engagé, tend à viser ce qu'il *veut* et *peut* réaliser de mieux quand il tente de dissenter. C'est donc un modèle à la fois virtuel (nous puiserons dans ce vers quoi tendent les élèves) réel (le « réalisé » par ces élèves alimente la construction du modèle) et évolutif que nous proposons comme synthèse des résultats enregistrés lors des analyses des monographies et des situations médiatisantes qui les ont précédées. En effet, d'une certaine manière, on peut considérer cette proposition de modèle comme une

synthèse intégrant les apprentissages rencontrés dans les situations précédentes en début d'année scolaire, préparatoires à l'exercice écrit de l'apprentissage du philosophe.

XI.3.1. Vers une configuration psychique de la compétence à introduire

XI.3.1.1. Le travail de sensibilisation

En premier lieu, l'introduction qui peut auparavant n'être « *pas, peu ou mal ficelée* » est l'objet d'une *construction*. Celle-ci démarre avec la présence nouvelle de ce que les élèves appellent l'« accroche » du sujet que nous leur présentons plutôt comme une *sensibilisation*, précédemment absente ou « plaquée ». Elle introduit, contextualise « naturellement » le propos et permet à sa suite de questionner le sujet. Exemple de ce travail de sensibilisation en lien étroit avec la problématique. (Aurélien déjà cité) :

« L'apparence est un rideau derrière lequel nous pouvons faire tout ce que l'on veut, mais qu'il est essentiel de tirer » d'après Aurélien Scholl. « Ainsi nous pouvons nous demander s'il est bon de se fier aux apparences et ce qu'elles cachent ? L'apparence est ce que l'on voit au dehors, ce qui nous apparaît aux premiers abords. Ainsi nous pouvons nous demander s'il est bon de se fier aux apparences, si nous pouvons mettre notre confiance vis-à-vis de ce que nous percevons, si cette apparence est vérité ou illusion ? »

XI.3.1.2. L'énoncé d'une mise en tension, d'une énigme

Le *travail de définition* habituellement manquant ou restreint se développe et s'affine; beaucoup plus *précis*, beaucoup plus *complet* et beaucoup plus *rigoureux* : il anticipe et prépare l'énoncé de *la problématique* « *en phase* » et *en lien avec le sujet* (ce qui n'était pas le cas généralement quand elle était présente au niveau précédent). Une *mise en tension dialogique* des termes clefs pour mettre en avant une *énigme* ou un *problème* apparaît alors plus souvent signifiée, notamment par l'emploi d'adverbes marquant l'opposition, la restriction (« toutefois » même si ici « en revanche » aurait mieux convenu). Exemple de ce travail de mise en tension et de définition des termes clefs assurant le lien avec l'énoncé de la problématique (cf. Justine, déjà citée) :

« La clé de l'avenir c'est la croyance des hommes, c'est-à-dire que celui-ci doit croire en certaines choses pour avancer, car cela pousse l'homme à raisonner : toutefois la raison ne peut résoudre certaines croyances. Croire c'est donc tenir pour vrai, avoir confiance, estimer qu'un fait est véridique, qu'il existe, c'est par exemple croire en Dieu ou en la science. La raison, elle, sous-entend la sagesse : c'est la faculté de l'esprit humain à discerner le bien du mal, à fixer des critères de vérité et d'erreur. »

La *présentation du plan*, elle aussi, est *clarifiée* et suit logiquement l'énoncé de la problématique

qui la précède :

« Comment pourrait-on expliquer, par exemple l'existence de Dieu ? Comment peut-on expliquer les phénomènes naturels, la racine profonde de nos guerres ? La raison peut-elle toujours tout démontrer, expliquer ? Raison et croyance sont-ils inexorablement antagonistes ? Pour cela nous allons voir premièrement que raisonner et croire peuvent être contraires, d'autre part que les croyances peuvent échapper à la raison. »

D'une manière générale, l'introduction jusqu'alors plutôt morcèlement, assemblage ou patchwork devient un organe du grand corps de la dissertation, et participe plutôt bien à son fonctionnement interne et à la lecture suivie qu'on peut en faire. Toutes ses « composantes », elles-mêmes mieux ciblées et mieux liées entre elles, le seraient par l'activité mieux maîtrisée de l'attention volontaire et de la mémoire logique (Vygotski) : anticipation et conservation du lien entre ce qui va être pensé, écrit et ce qui l'a été. Au cœur du travail de réflexion et de rédaction de l'élève, le psychologue russe dans sa définition de la conscience en éveil rejoint le propos du philosophe Bergson (1911, p.9) :

« Considérez la direction de votre esprit à n'importe quel moment : vous trouverez qu'il s'occupe de ce qui est, mais en vue surtout de ce qui va être. L'attention est une attente, et il n'y a pas de conscience sans une certaine attention à la vie. [...] » « Mais sans donner de la conscience une définition qui serait moins claire qu'elle, je puis la caractériser par son trait le plus apparent : conscience signifie d'abord mémoire. La mémoire peut manquer d'ampleur; elle peut n'embrasser qu'une faible partie du passé; elle peut ne retenir que ce qui vient d'arriver; mais la mémoire est là, ou bien la conscience n'y est pas. [...] » « Retenir ce qui n'est déjà plus, anticiper sur ce qui n'est pas encore, voilà donc la première fonction de la conscience. »

Ce serait donc le développement et la maîtrise de l'attention volontaire et de la mémoire logique (cf. notre première hypothèse) chez l'élève qui seraient responsables de ses progrès dans la conduite du discours sur le fond comme sur la forme et ici pour construire l'introduction.

XI.3.1.3. L'emploi d'outils de liaison pertinents et la reprise des termes

clefs et de l'énoncé

Des indicateurs comme des *outils de liaison pertinents*, (« C'est-à-dire », « Toutefois », « Donc »), *la reprise appropriée et ciblée des termes clefs* (« La clé de l'avenir c'est la croyance », « Celui-ci doit croire », « La raison, elle », « Croire c'est donc tenir pour vrai » ou de *l'énoncé* du sujet à l'intérieur d'une *progression* de la pensée (« Raison et croyance sont-ils inexorablement antagonistes ? ») attestent cette double visée par l'élève de « retenir » et d'« anticiper ». Mais cela

est le produit fini, écrit et plutôt réussi que peut lire l'enseignant. Or on sait combien sont délicates, mais incontournables les phases préalables d'investissement psychique à partir des opérations de lecture, de ciblage des termes clés, d'analyse du sujet, celles de la recherche des idées, de leur tri, de leur classement, de leur ordonnancement sous la forme d'un plan et celle enfin de l'écriture, et plus particulièrement celle de la conclusion avant même, si l'on s'en tient à cet ordre méthodologique et cognitif, celle de la rédaction de l'introduction. Cette dernière ouvre alors d'autant plus logiquement et de manière pertinente le développement si elle a été rédigée en fin de phase préparatoire ou même parfois en dernière instance. Au départ et à l'inverse, les élèves, la plupart du temps, écrivent d'abord leur introduction (qu'ils retranscrivent telle quelle en début de devoir) avant de réfléchir de manière plus approfondie au sujet, d'où une distorsion évidente à la lecture entre cette partie qui renvoie à la prise initiale de quelques repères souvent insuffisamment précisés et ordonnés, et le cheminement ultérieur plus dense de leur pensée.

Orientation et contrôle des processus psychiques vont de pair ici avec la conduite méthodologique, psychologique, intellectuelle de l'élaboration de la dissertation. L'emploi d'outils de liaison pertinents et la reprise des termes clés de l'énoncé s'inscrivent ainsi dans la mise en œuvre de cette cohérence générale.

XI.3.1.4. Cohérence et réflexivité

On peut supposer de ce fait que l'élève en réussite ne confond pas l'ordonnancement visuel et spatial de son devoir et l'ordre des processus psychiques qui préparent à cet ordonnancement. Il « soigne » son introduction en la rédigeant de préférence à la fin, car il sait (ou quoi qu'il en soit, on l'avertit dans ce sens) qu'elle révèle d'emblée sa compétence à se saisir du sujet, à le définir et à en dégager la problématique et un plan de recherche (cf. les extraits précédents d'Aurélie et de Justine). La construction de cette cohérence n'est pas que formelle, mais psychiquement marquée par *la réflexivité* de son auteure : elle prédispose favorablement le lecteur en le gratifiant dans le sens de la maîtrise de ses propres processus psychiques au service d'une possible lecture critique et constitue, par la même occasion, la preuve irréfutable, précieuse et complexe de la compétence de l'élève à clairement conduire son discours. En cela, elle s'installe dans une démarche et une logique où le sens de la pensée qu'elle construit n'est pas dû à « l'emprunt » de mots comme on l'observe notamment au premier niveau de réflexion, mais « se réalise dans le mot » (Vygotski, 1934, p. 428). Précisément l'élève (et ici Aurélie) passe ici de l'énoncé de la définition de l'apparence à son questionnement. De la sorte, elle s'engage à la fois dans la traduction et la recherche de la problématique par l'emploi de termes (soulignés ici) qui font progresser la réflexion, parce que le sujet effectue en permanence ce retour sur sa pensée en marche :

« L'apparence est ce que l'on voit au dehors, ce qui nous apparaît aux premiers abords. Ainsi nous pouvons nous demander s'il est bon de se fier aux apparences, si nous pouvons mettre notre confiance en ce que nous percevons, si cette apparence est vérité ou illusion ? »

C'est d'ailleurs cette réalisation, cet exercice du processus de pensée à l'œuvre, y compris quand l'élève peine à s'exprimer, qu'apprécie souvent le correcteur quant à l'occasion il écrit : « Un réel effort de réflexion malgré une expression parfois laborieuse. » Pour l'élève, cette révélation qu'apprendre à penser de manière philosophique correspond à comprendre langage et pensée comme un seul et même processus produisant la signification du mot est souvent inédite et déterminante pour ses progrès.

XI.3.1.5. Cohérence, médiatisation et orientation des processus

psychiques

À ce titre, on peut pencher pour l'hypothèse selon laquelle cette activité réflexive, où le signe est employé « comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » (Vygotski, 1934, p. 199), devient désormais un leitmotiv pour l'élève qui évolue à ce niveau. Même si l'on peut ici ou là observer quelques régressions ou quelques digressions fugaces, cette constance de l'écriture de la dissertation comme un exercice réflexif, où comme le souligne Jeanette Friedrich (2010, p. 101) « *le mot ne clôt pas la généralisation mais porte la généralisation* », où « *Le mot n'est pas son expression mais le support du processus même.* » Ce travail de *médiatisation* de la pensée par l'emploi du signe devient ce qui est recherché par l'élève par-delà les imperfections qui subsistent. Nous sommes en effet avec des élèves qui apprennent à philosopher, non avec des professeurs de philosophie, encore moins avec des philosophes. Poursuivant son analyse Janette Friedrich (opus cit. , p. 102) précise : « Dans l'approche de Vygotski, le mot n'est ni le résultat de la généralisation ni sa condition immuable, mais le « lieu » où la pensée prend naissance. ».

En donnant de nouveau la parole à l'auteur de *Pensée et langage* , elle insiste sur le caractère médiatisant du signe :

« Nous avons vu que le rapport de la pensée au mot est le processus vivant de naissance de la pensée dans le mot [...] Hegel considérait le mot comme un être animé par la pensée. Cet être est absolument nécessaire à nos pensées. » (Vygotski, 1934, p. 498).

C'est parfois dans ce lieu, cette soudaine, voire progressive, installation à laquelle on assiste quand l'élève accède au philosopher. Ce que nous observons à la lecture de l'introduction se prolonge dans les compétences à argumenter, à problématiser et à conclure, à savoir l'intention plus ou moins

réussie de *mettre à distance* l'objet de réflexion et celle de *conserver parallèlement le fil conducteur de la pensée*. Ces deux intentions majeures à relier à nos deux premières hypothèses de recherche sont perceptibles quand l'élève argumente d'emblée.

XI.3.2 Vers une configuration psychique de la compétence à argumenter

XI.3.2.1. Annonce et énoncé

Annonce et énoncé précis de l'idée ou de la thèse reliés à un processus de questionnement, (ce dernier surtout observable dans les très rares copies qualifiées de niveau 3 haut), sont les premiers indices de l'accès à ce troisième niveau : ce dernier vise la mise à distance et le maintien du fil conducteur où, avec des variantes, selon les élèves « le rapport de la pensée au mot est le processus vivant de naissance de la pensée dans le mot ».

XI.3.2.2. Travail de définition explicite et distinction conceptuelle

L'indice complémentaire de ce processus, à l'œuvre dans l'argumentation, est la présence réitérée et nouvelle d'un *travail de définition explicite* : (« ...une capacité à réfléchir reposant sur des faits réels et vérifiés... ») et de *distinction* (« ...tandis que ») *conceptuelle* (« La croyance repose sur notre certitude à croire des faits non vérifiés ») *en lien* étroit avec ce qui a précédé (« Comme nous l'avons précisé au préalable ») :

« La raison est, comme nous l'avons précisé au préalable, une capacité à réfléchir reposant sur des faits réels et vérifiés, tandis que la croyance repose sur notre certitude à croire des faits non vérifiés. »

L'écart avec ce qui a précédé dans ce registre de l'argumentation est manifeste. Lors d'un devoir précédent, la tentative de définition de la même élève (Laura) malgré des intentions louables en reste ainsi à une certaine *approximation*, où l'*erreur* se mêle à l'*imprécision* et à la *confusion* :

« Grâce à la philosophie nous pouvons dire nos ressentis. À travers l'action de philosopher nous pouvons faire passer nos idées, dire ce qui nous paraît juste ou ce qui ne l'est pas, exposer ces idéaux que l'on n'oserait pas aborder dans la vie de tous les jours; c'est une forme d'échappatoire. »

On peut donc supposer que l'auto-analyse conduit l'élève à *préciser* et à rendre plus *concis*, à « resserrer » le contenu de sa pensée en même temps qu'il améliore l'efficacité du processus.

XI.3.2.3. Explicitation

L'explicitation, initialement éludée ou réduite prend de l'ampleur et se renforce. C'est comme si l'élève commençait à prendre du plaisir à dérouler devant lui et à l'adresse de son lecteur le

processus de sa pensée en la déployant, d'abord par l'*annonce* et la *présentation* de cette explicitation :

« Pour ces deux notions totalement opposées, nous allons pouvoir constater que chacune d'entre elle dégage des aspects positifs qui nous sont bénéfiques et nous permettent d'avancer et de savoir "quel chemin prendre". » Les termes clefs sont alors non seulement cités, mais *traduits avec d'autres mots* censés évoquer les processus inhérents à la réalité que recouvre ces mots :

« En effet la raison nous permet d'être rationnel et de ne pas "foncer droit dans le mur". La croyance, elle, nous invite à avoir un but dans la vie, c'est elle qui fait naître l'espoir de chacun d'entre nous. La croyance nous aide à prendre confiance... ». À partir de là, l'élève met à jour souvent *les ressorts* qui sous-tendent la problématique :

« ...et c'est justement cela qui nous pousse à tenter ce que l'on croit pouvoir réussir. »

La présence de l'explicitation va souvent ainsi de pair avec la possibilité d'identifier et d'énoncer la problématique.

XI.3.2.4. Choix, pertinence, valeur de l'exemple, des références et des connaissances

Le choix, la pertinence et la valeur de l'exemple ou des références prennent également racine dans la conduite d'un discours, où ce qui suit est préparé et en germe dans ce qui précède par l'explicitation.

D'où l'exemple et la référence qui prennent alors place assez harmonieusement, parce qu'ils ne sont plus comme aux niveaux précédents plaqués ou « jetés » mais *intégrés* à l'aide d'outils bien choisis (« Ici », « Ainsi ») :

« Le défaut de l'homme est la précipitation. Il loue sans prendre le temps d'examiner la portée de leur pensée. Vérifier exige une certaine patience. Les personnes pressées préfèrent courir vers des explications toutes faites. Ici l'homme se rend responsable de croire à tout ce qui est probable. C'est ainsi que Fontenelle, dans l'histoire des oracles, met l'accent sur une des erreurs humaines à chercher et croire en ce qui n'existe pas vraiment, avant de vérifier si ce que l'on constate est bel et bien réel. ». (Justine)

La maîtrise des processus psychiques que sont l'attention et la mémoire logique apparaissent ici encore comme déterminants dans la construction de ces sous-compétences.

XI.3.2.5. Appropriation des exemples, références et connaissances

Les élèves qui se situent au niveau 3 haut font, semble-t-il à partir de cette maîtrise, un choix pertinent des exemples, références et connaissances et de leur utilisation (Aurélié) :

« Ce qui caractérise l'illusion, c'est « d'être dérivée des désirs humains ». Pour reprendre l'exemple de Freud, une jeune fille de condition modeste peut se créer l'illusion qu'un prince va venir la chercher pour l'épouser. »

Mais distinction importante, ils s'*approprient* la pensée des auteurs de telle manière que celle-ci leur donne à penser et les aide à faire fructifier par l'analyse problématisante ce qu'ils ont intégré :

« Or ceci est possible. Cette illusion va lui permettre de vivre, d'avancer, d'avoir un objectif qui va lui servir à accomplir d'autres choses. En revanche, l'illusion peut dériver à l'idée délirante. Cette conception dépend de la personne. Une illusion peut être irréalisable pour certains et très accessibles pour d'autres. ».

Il semble ici que la continuité de l'activation des processus psychiques autorise non seulement l'emprunt et l'intégration des éléments du cours, mais leur mise à contribution pour faire progresser la réflexion dans le processus de *conceptualisation* :

« Par conséquent, nous pouvons en déduire que les apparences sont une perception personnelle et non basée sur la réalité prouvée ou scientifique. Il s'agit donc d'une notion subjective. »

Pour en apercevoir l'unité, nous reproduisons le passage cité dans son intégralité :

« Ce qui caractérise l'illusion c'est « d'être dérivée des désirs humains ». Pour reprendre l'exemple de Freud, une jeune fille de condition modeste peut se créer l'illusion qu'un prince va venir la chercher pour l'épouser. Or ceci est possible. Cette illusion va lui permettre de vivre, d'avancer, d'avoir un objectif qui va lui servir à accomplir d'autres choses. En revanche, l'illusion peut dériver à l'idée délirante. Cette conception dépend de la personne. Une illusion peut être irréalisable pour certains et très accessibles pour d'autres. Par conséquent, nous pouvons en déduire que les apparences sont une perception personnelle et non basée sur la réalité prouvée ou scientifique. Il s'agit donc d'une notion subjective. »

XI.3.2.6. L'exploitation

Élément final, mais non des moindres dans l'argumentation, est l'*exploitation* de ce qui est affirmé et discuté. Absente ou très peu présente, en tant que telle aux premiers niveaux, sa présence indique, semble-t-il, une maîtrise effective des processus psychiques dans la durée, une plus grande constance donc, dans la mesure où l'élève est tenu de relier ce qui a été posé (le problème) à ce qui a été répondu, pour en tirer des enseignements en lien avec la question du sujet. Des adverbes comme « *ici* », « *là* » ou des formulations comme « *dans ce cas* », « *à partir de cet exemple* », « *en se basant sur ce qui précède* » introduisent cette phase d'exploitation plus ou moins développée, plus ou moins pertinente. Dans le passage considéré les outils « *ici* », « *donc* », « *à ce stade* » remplissent cette fonction où le sujet achève son raisonnement d'une manière aboutie.

« Lorsque nous regardons une œuvre d'art nous la jugeons en premier lieu, mais au-delà, l'homme qui a bénéficié d'une certaine culture peut s'interroger sur le fond; comme par exemple le tableau de Van Gogh « Les chaussures » nous montre une paire de chaussures abimées « pas très belle à regarder ». En réalité l'auteur a voulu montrer le labeur, la difficulté au travail, la condition d'un travailleur agricole. Ici aussi nous voyons la réalité dans l'œuvre. Il est donc nécessaire d'avoir une certaine objectivité dans le regard d'une œuvre pour en percevoir le véritable but. À ce stade il faut faire abstraction des apparences pour trouver la vérité, un peu comme dans le domaine scientifique. » (Extrait d'une dissertation d'une élève (Marlène) de série technologique traitant le sujet numéro 1 de l'épreuve de philosophie du baccalauréat 2011 : « L'art est-il un moyen d'accéder à la vérité ? » (cf. doc annexe 4)

Centration, concentration, constance, persévérance, détermination et souci de répondre de manière *aboutie* en lien étroit avec le sujet sont ici perceptibles. Cela implique que l'élève aille « au bout » de ce qu'il avance pour en tirer des enseignements et prolonge *la mise à distance* et *le suivi logique* de sa pensée jusqu'à cette phase d'exploitation, couronnement de son raisonnement. Or ceci ne semble possible que lorsque cet élève est véritablement investi psychiquement et « préoccupé » intellectuellement par la réponse à apporter. Il perçoit alors comme une nécessité presque existentielle (il en va de lui) de s'approprier le problème soulevé et de tenter d'y répondre. Dire que ce profil et l'accès à ce niveau ne correspondent pas à la majorité des élèves n'étonnera personne, de même qu'observer qu'à ce même niveau la maîtrise de cette sous-compétence de l'argumentation est variée et fluctuante.

XI.3.3. Vers une configuration psychique de la compétence

« attitude » de recherche et d'objectivisation

L'attitude de *recherche* et d'*objectivisation* illustre également l'accès à ce troisième niveau, où mise à distance et conservation du fil conducteur conduisent les intentions du sujet. L'élève n'affirme plus d'emblée mais considère l'objet de réflexion à la fois avec prudence, méthode et une certaine humilité en intégrant les difficultés et les obstacles inhérents à la recherche de la vérité. L'emploi de verbes, adverbess adjectifs ou formules, ici en gras, exprimant cette nouvelle attitude de recherche, apparaît nettement :

- « La croyance **semble** de fait **à la fois nécessaire** et **inévitable**. » (Justine), « **En outre**, nous sommes **obligés** de **reconnaître** que les sciences et le savoir sont basés sur des croyances. » (Justine), « Nous sommes ainsi **forcés d'admettre** que chacun aura donc une vision différente de l'œuvre ... Ceci nous **oblige** à nous **demander si** ce que l'on voit est bien réel. » (Marlène), « **Quelle que soit** la valeur que l'on donne à la science et au savoir, il **faut convenir** que l'on ne

peut tout savoir et que **celui-ci a des limites**. » (Justine).

La progression de la réflexion se construit non pas à partir d'affirmations trop vite entérinées comme ce peut être le cas aux niveaux précédents, mais en s'appuyant sur des hypothèses préalablement discutées, énoncées au conditionnel qui servent alors de support à l'avancée du débat philosophique que l'élève mène avec lui-même et devant nous :

« Les apparences **seraient** donc une perception de premiers abords; illusoire ou irréaliste. Il en est de même pour les préjugés, qui relèvent d'une croyance que nous nous sommes faites sans examen. Nous pouvons effectivement penser que les préjugés ne relèvent pas de vérités mais plutôt de la perception de chacun. » (Aurélié)

Globalement quand l'élève argumente et construit toutes les sous-compétences correspondantes, l'attention et la mémoire logique sont de concert sollicitées et mobilisées pour mettre à distance et suivre ce qui est réfléchi.

XI.3.4. Vers une configuration psychique de la compétence à problématiser

L'affinement et l'approfondissement de cette « attitude » s'inscrit aussi dans le souci de se décentrer et celui de prendre en compte *la complexité* du réel notamment à travers l'emploi de termes exprimant l'adhésion, mais aussi la *nuance*, la *réserve*, l'*opposition*, ouvrant à la *pluralité*, à la *diversité* des points de vue en s'appuyant sur un *discours* inédit que nous qualifierons de *dialectique ou/et problématisant*, présents ici sous la forme d'une transition (premier exemple), d'une introduction en début d'année, non exempte de quelques approximations mais assez cohérente sur la forme (deuxième exemple), d'un début de développement (troisième exemple), d'une conclusion (quatrième exemple). Nous laissons en gras les occurrences indicateurs renvoyant aux indices cités caractérisant la compétence à problématiser.

XI.3.4.1. Premier exemple

« Nous avons donc pu constater que raison et croyance ont des aspects bénéfiques pour l'homme. **Certes**, elles nous construisent et nous permettent de nous épanouir, **mais** il faut souligner le fait que **parfois** pour raisonner il faut s'abstenir de croire. **En effet**, la croyance n'est **pas toujours** bénéfique et **parfois** il est raisonnable de s'appuyer d'avantage sur la raison et éviter de croire aveuglément. » (Aurélié)

XI.3.4.2. Deuxième exemple

« **À première vue**, s'interroger sur la valeur de la culture, c'est par conséquent s'intéresser à la notion de jugement que l'homme peut lui attribuer. **Il est particulièrement complexe** d'éviter les

préjugés en défaveur des pratiques culturelles étrangères : **c'est alors** le travail des ethnologues et anthropologues d'étudier les différentes pratiques universelles. **En outre**, il est essentiel pour la poursuite de la réflexion de mettre l'accent sur l'étymologie de ce mot. La culture provient du latin « colere » et désigne le travail de la terre afin de l'améliorer et de la rendre fertile. **Il ne faut donc pas** confondre la culture avec l'érudition, dont la nuance est de ne pas savoir pour savoir, mais de savoir pour comprendre. La culture est **ainsi** la clef qui ouvre de multiples possibilités sur le monde et l'homme. **Toutefois** l'homme a-t-il les connaissances suffisantes pour se permettre de juger ? **Est-il à la hauteur de ce qu'il avance ou se trouve-t-il condamné** à l'ignorance, dépourvu de toute capacité à émettre son point de vue sur différentes cultures ? » (Justine)

XI.3.4.3. Troisième exemple

« L'apparence est une vision extérieure, première de ce que nous voyons. **Ainsi**, nous observons certaines choses, phénomènes qui nous **apparaissent** réels aux premiers abords, mais **pouvons-nous réellement nous y fier ?** **Auparavant**, beaucoup de personnes croyaient que la terre était plate et que c'était le soleil qui tournait autour de la terre. **Ils croyaient donc à ce qui leur apparaissait**, ce qui était censé. L'héliocentrisme était **donc** rejeté puisque ce n'était pas perceptible mais du ressort de la science. **Ainsi**, nous comprenons qu'ici **les apparences sont trompeuses**. » (Aurélié)

XI.3.4.4. Quatrième exemple

« **Nous pouvons donc conclure que, suivant** l'art et l'artiste, le message envoyé sera différent, **parfois** éloigné du réel, **parfois** difficile à interpréter dans une œuvre complexe. Certains artistes **pourtant** essaient de rechercher le réel dans le but de montrer la vérité, ouvrir les yeux à ceux qui ne l'ont pas fait avant. **Avec sa grande capacité à observer le monde**, l'artiste envoie des messages pour ouvrir l'esprit des hommes. **Dans certains cas**, la vérité n'est pas vraiment comme nous la pensons mais elle vient de la pensée, de la réflexion de l'individu lui-même. **L'art, même si parfois** il est compliqué, est nécessaire à cette société et aux hommes eux-mêmes. **Chacun y trouvera son compte en tenant compte ou non** de ce qu'il voit et de ce qu'il ressent. » (Marlène)

Le fait que ce discours problématisant, proprement philosophique visant à exprimer le sens d'une réalité complexe, s'invite en différents « lieux » de la dissertation et valide des compétences distinctes (introduire, assurer une transition, faire un bilan provisoire, conclure), indique assez que les progrès dans l'apprentissage du philosophe sont avant tout l'objet de la mobilisation d'un processus plutôt que l'acquisition formelle de compétences juxtaposées artificiellement.

XI.3.4.5. Le critère de l'emploi du « je » ou du « nous » universel

À ce point de cette mobilisation, l'élève pense philosophiquement « en direct » et nous donne une « preuve » de cette mobilisation en même temps qu'il pense. Par *l'emploi du « je »* ou du « nous »,

il exprime à la fois le signe de son investissement psychique et celui de sa progression intellectuelle dans le sens de la recherche d'une vérité universelle. L'emploi de ce « *je* » ou de ce « *nous* » ou des adjectifs possessifs correspondants renvoie à l'expression singulière d'une pensée qui met cette singularité à distance pour mieux penser. Il indique une posture de parole philosophique que l'élève adopte et dans laquelle peu à peu il se complait. Il est incontestablement la marque d'un progrès, quand bien même, ici où là, on assiste parfois à une application formelle de son usage :

- « L'homme ne sait pas modérer ses croyances et il croit toujours bon de les imposer. Ce que **je** crois, c'est aussi ce qui est dans **mon** intérêt ou correspond à **mes** désirs. C'est-ce qui explique la plupart des conflits. » (Justine)

- « Il faut savoir renoncer à nos croyances au risque de devenir sceptique car la croyance peut être dangereuse aussi bien physiquement que moralement. Si **je** crois, **je** ne doute pas, **je** suis certaine. C'est cette certitude qui est à l'origine du problème. En effet, être certain **me** conduit à considérer que tout autre point de vue sur le sujet est une erreur. » (Aurélie)

- « La croyance **nous** incite à avoir un but dans la vie, c'est elle qui fait naître l'espoir de chacun d'entre **nous**. La croyance **nous** aide à prendre confiance et c'est justement cela qui **nous** pousse à tenter ce que l'on « croit » pouvoir réussir. Par exemple, **je** passe mon baccalauréat, **je** n'ai pas la certitude que je l'aurai, cependant **je** crois en moi et en mes capacités et **j'**ai donc l'espoir de l'avoir. Donc la croyance **nous** nourrit d'espoir, « l'espoir fait vivre. » (Aurélie)

- « Pourquoi si la vérité semble si simple et si favorable, chacun n'y parvient pas ou ne veut pas y parvenir mais plutôt rester sur ses positions personnelles ? D'une part **nous** pouvons admettre qu'elle est exigeante et dérangeante. En effet, elle heurte **nos** passions, notre intérêt, **notre** orgueil, quand **nous** sommes convaincus de nos préjugés. Elle déçoit également **nos** illusions, **nos** chimères, **nos** rêves, **notre** idéal: elle **nous** montre que ni le monde, ni **nous-même** ne sommes ce que **nous** voudrions. D'autre part, elle bouleverse **nos** habitudes, provoque scandale, révolution, doute, désespoir, découragement. Par conséquent **nous** serions tentés de préférer l'illusion confortable à une vérité gênante. » (Aurélie)

XI.3.5. Vers une configuration psychique de la compétence à étendre - généraliser à des références multiples

Un indice fort de progrès dans l'apprentissage du philosopher nous semble être la capacité que possède l'élève (au niveau trois haut, exclusivement) de naviguer d'un champ de référence à un autre pour valoriser une idée, conforter une argumentation et progresser dans la conceptualisation.

Soit la thèse d'une élève (Aurélie) selon laquelle « Les préjugés font appel aux sentiments de la personne qui émet un avis, une opinion sur un sujet ou une personne qu'il n'a pas pris le temps

d'examiner, de connaître et d'analyser. »

Sont alors mises à contribution les références littéraires à Fontenelle avec l'exemple de « *la dent d'or* », celles ensuite sur Voltaire par le biais d'un extrait de *Candide* pour nous convaincre que « croyances infondées, superstitions et fanatisme » proviennent de ces pré-jugements hâtifs.

Le lien judicieux est fait alors avec la question épistémologique du fondement des sciences en compagnie de Descartes, que l'élève convie à témoigner en affirmant qu'« il est nécessaire d'arrêter de baser son jugement sur ces pensées et croyances car ceci fait obstacle à l'accessibilité de quelque chose de constant et d'assuré dans les sciences. »

L'habileté cognitive et psychique de l'élève consiste alors à proposer une extension de l'idée avancée en l'appliquant au domaine de « la vie quotidienne », où « de nombreux conflits entre deux personnes partent de la méconnaissance de chacun. Tous deux se contentent de prendre en compte ce qu'ils perçoivent de l'autre au lieu d'essayer de l'analyser. Il en résulte une vérité tronquée et des désaccords qui pourraient se résoudre en essayant de dialoguer ou de laisser ses préjugés de côté. ».

Et l'élève de conclure : « C'est pourquoi, il ne faut pas toujours se fier à ces apparences qui peuvent nous détourner du droit chemin qui conduit à la connaissance de la vérité. »

S'emparer ainsi d'une idée, ici la force et le danger de ce qui nous paraît vrai, l'éprouver dans différents champs de références que l'élève fait l'effort de relier entre eux, l'étendre et la généraliser ensuite à des contextes différents pour, forte de cette évaluation générale, répondre rigoureusement et précisément, nous semble être un indice puissant et pertinent d'activité conceptualisante.

XI.3.6. Vers une configuration psychique de la compétence à mettre en relation et à suivre son processus de pensée

L'élève se situant à ce niveau trois haut, (ce qui est exceptionnel), ne se contente pas, nous venons de l'observer, d'entasser les connaissances et les références. Il compose avec elles pour mieux penser en alternant le recours à celles-ci et l'éclairage qu'il peut en tirer pour progresser dans le travail d'explicitation et de conceptualisation : il fait progresser sa réflexion par une *mise en relation constante de ces objets de pensée*. Simultanément il a le souci de tenir, de réunir son discours, de ne rien perdre de ce qu'il a pu dire précédemment tout en avançant. Le *suivi de son processus de pensée* l'accapare. C'est le propre d'une pensée en exercice qui s'oriente au sens fort et s'autocontrôle. Pour l'illustration, nous livrons avec un plaisir non dissimulé l'extrait d'un devoir de début d'année d'Aurélie qui obtint la note de 19 sur 20 lors de l'épreuve de philosophie du bac 2009 en série technologique : et nous mettons en gras les occurrences indiquant les mises en

relation et le suivi du processus de pensée.

« **Dans un premier temps** nous savons que les sens sont un repère pour l'être humain. Les cinq sens nous permettent de recevoir une impression du monde extérieur. **Comme nous le cite cette définition**, il s'agit d'une impression, soit d'un sentiment ou d'une sensation résultant de l'effet d'un agent extérieur. **Ainsi comme nous l'avons vu précédemment**, ce concept fait appel aux ressentis de chacun, à la perception personnelle. **C'est donc** une conception faussée de la vérité résultant d'une impossibilité de s'y fier. **Comme nous l'explique Platon** dans l'allégorie de la caverne, l'opinion porte sur les objets du monde sensible, alors que le vrai savoir porte sur le monde intelligible. **Il explique** que par monde sensible il faut entendre tout ce qui est connaissable par nos sens, comme la vue et le toucher. **Alors qu'à l'inverse** le monde intelligible concerne, lui, l'ensemble des réalités qui peuvent être appréhendés seulement par l'intelligence comme les idées mathématiques. **Même si les sens** sont nos capteurs, **ils résultent** de notre perception **donc** d'un jugement subjectif. **Comme le dit Lucrèce** : « C'est la raison qui aura pour mission de contredire nos sens. **De même que nous l'avons vu auparavant**, la raison est fondée sur la recherche de la vérité. **En effet**, notre sensibilité obnubile la raison, empêche l'esprit critique; elle masque la vérité. **Diderot définit la sensibilité** comme une « disposition, compagne de la disposition des organes, à n'avoir aucune idée du vrai, du bon et du beau, à être injuste, à être folle. ». Elle favorise les préjugés qui poussent les hommes à se déchirer, **chose que nous avons évoquée précédemment**. **Nous constatons par conséquent** que nos sens sont source **eux aussi** d'inaccessibilité à la vérité. **Ainsi**, les apparences sont fondées sur nos sens, notre sensibilité propre **et nous comprenons** que nous ne pouvons pas nous y fier **puisque'ils** débouchent sur les préjugés. »

Au terme de ce voyage, dont le but était d'accompagner le processus de pensée des élèves dans la construction générale des compétences pour dissenter, il apparaît en liaison étroite avec nos deux premières hypothèses de recherche, mais également avec la quatrième qu' en effet, si l'élève parvient à maîtriser ses processus psychiques dans le sens de l'attention et de la mémoire logique et que, conjointement, il prend conscience et décide d'un retour réflexif ciblé sur la conduite de son propre discours, il se rend compétent dans l'apprentissage du philosophe, ici à travers l'exercice de la dissertation.

Chapitre XII. Limites et contraintes de la recherche

Comment parler des limites inhérentes à notre étude ? On sait que celles-ci existent d'emblée avec le choix assumé d'une démarche clinique où notre propre complexion comme source et moyen de

la recherche est déjà en elle-même une limite d'autant qu'ici, l'observateur chercheur se prend lui-même, dans son activité professionnelle avec les élèves comme objet d'observation. C'est le premier obstacle qui se dresse en permanence dans toute recherche en sciences de l'éducation et notamment celle à coloration clinique : faire cohabiter la construction d'un cadre scientifique avec la question de l'intelligibilité et du sens de l'être humain ici, en contexte éducatif. Comment saisir ce qui par définition « échappe » dirait Merleau Ponty (1945) au sens qu'on veut bien lui attribuer et se complait dans l'« équivoque » ? La subjectivité de l'observateur comme celle des observés, la singularité des approches comme celle des situations « résistent » par nature à l'observation et à l'analyse scientifique. La question de la production d'une correspondance entre la connaissance et la réalité ouvre ainsi sur la question même de la fiabilité de la méthode. Ici encore, l'apport de Vygotski (1934, p. 167) est précieux qui compare le psychisme à un instrument qui isole, sépare, abstrait, fait des choix parmi ce qui a trait à la réalité. De même nos sens présélectionnent notre accès au monde, en priorité pour ce qui nous importe. Au cœur de la classe de Terminale comme ailleurs, nous ne voyons pas tout, nous ne sentons pas tout, notre conscience ne se rend pas compte de tout. Y parviendrait-on que cette omniscience tuerait la connaissance : « Car un œil qui verrait tout, pour cette raison précisément, ne verrait rien ». C'est donc une observation et une analyse ciblées nécessairement non exhaustives et même lacunaires qui ont conduit nos choix. Certes nous avons cru pouvoir « scientifier » notre cadre conceptuel et méthodologique en nous appuyant sur les thèses vygotkiennes qui, si elles ne proposent pas véritablement au départ d'opérationnalisation de la recherche, permettent cependant de fonder en l'étayant solidement le cadre d'analyse. De ce fait, le cadre conceptuel de référence nous a obligé à construire et à mettre en place pratiquement et méthodologiquement les situations que nous avons qualifiées de médiatisantes eu égard au concept de médiatisation vulgarisé par le psychologue russe. S'adosser au cadre conceptuel issu des recherches sur les fonctions psychiques menées par Vygotski nous a permis d'avancer avec, semble-t-il, plus d'assurance, même si les limites et les écueils rencontrés sont bien présents.

XII.1. Fiabilité du cadre méthodologique

Au plan méthodologique tout d'abord, on pourrait ainsi critiquer une certaine dispersion du sens à partir de l'étude transversale de 11 situations qui ne concernent ni les mêmes classes, ni les mêmes profils d'élèves, ni les mêmes filières, ni les mêmes effectifs. Cette diversité altérerait la cohérence de la recherche dans la mesure où elle éparpille le sens et le lien que l'on voudrait rechercher et éventuellement faire apparaître. Pourquoi, à l'inverse ne pas s'être focalisé sur une seule classe qui donnerait à l'étude longitudinale l'intérêt de la constance de l'échantillon observé et une plus

grande crédibilité aux analyses des évolutions observées ? Nous nous sommes questionné sur ce risque réel d'éclatement des savoirs produits et de leur juxtaposition avant d'entériner nos choix.

Il nous est apparu en effet que cette diversité et cette variété pouvaient devenir un atout quand on prend soin de leur donner un fil conducteur et une épaisseur dans l'étude. C'est ce que nous avons cru pouvoir réaliser en conservant le même type de situation avec des critères d'analyses semblables, pour des classes différentes, en des temps différents, avec parfois des éléments de corpus différents. Lecture de texte, coévaluation de lecture de production écrite, construction des critères d'évaluation sont ainsi des situations proposées à trois classes, dont deux sont observées et analysées en doublette, l'une en 2008 et l'autre en 2011. Il y a donc un double suivi longitudinal en ce qui concerne ces deux dernières classes en 2008 et 2011 qui se réalise pour chaque période et en comparatif. Malgré la source différente dans le corpus (carnet de bord et verbatim tiré des enregistrements vidéo), le lien entre les différentes situations pour chaque classe et entre chacune d'entre elle nous est apparu réel. De même, si la situation d'auto-évaluation s'alimente de manière transversale, le résultat révélé, en l'occurrence les niveaux de compétences alors aperçus renvoient à un continuum de l'élaboration de la pensée réflexive. Cette cohérence que nous avons cru observer alors dans les résultats révélés est à identifier dans le « motif » et les productions de travail collaboratif que portent les situations de synthèses collectives et celles de correction interactives. Enfin l'étude des monographies exprime cette cohérence à partir du suivi longitudinal des discours des sujets concernés, et à partir du continuum des niveaux de réflexion que fait émerger l'analyse. C'est donc la recherche d'une cohérence double qui nous importait, celle didactique qui s'exprime dans la programmation des situations offertes successivement aux élèves par l'enseignant et celle méthodologique qui est le fait du choix du chercheur qui conjugue la richesse de la diversité des échantillons observés avec l'exigence d'un fil conducteur à donner à cette recherche. La diversité dans ce cas n'est plus un handicap mais une ressource à exploiter que nous apercevons précisément dans la singularité qu'ont les différents groupes observés à vivre et à donner du sens aux situations semblables qu'on leur propose. Ainsi en est-t-il successivement des classes de TES, TSMS en 2008 et TST2S en 2011, aux profils très contrastés, qui pour la même situation de co-évaluation de production écrite révèlent respectivement et spécifiquement après analyse, l'urgence d'un accompagnement assurant la liaison entre zone de développement présente et zone de développement proche (TES). La classe seconstitue comme levier des apprentissages collaboratifs et comme ferment de la conscientisation et de la réorganisation psychique (TSMS) ou comme le foyer de la multiplicité, du développement et de l'affinement des modalités d'activité réflexive des élèves (TST2S). Si l'étude longitudinale appliquée à un même échantillon peut effectivement produire la crédibilité de la constance de l'objet d'observation, il nous a semblé que la combinaison

choisie qui recherche cette constance, par séquence, de manière longitudinale appliquée aux mêmes groupes et la richesse de la diversité singulière propre à chaque groupe est un cocktail plus « savoureux » car exprimant un spectre plus élargi de la réalité. Nous avons voulu en choisissant cette diversité mieux rendre compte de la nécessaire originalité des situations, des contextes, des environnements des acteurs eux-mêmes en des temps et lieux différents tout en recherchant ce qui pourrait, avec des outils de lecture semblables fonder leur unité et leur cohérence.

XII.2. Pertinence du choix des outils

Pour autant, à l'intérieur même du cadre méthodologique au niveau du choix des outils pouvant permettre la conduite de la recherche, certaines options peuvent être interrogées.

En premier lieu la décision d'intégrer dans le corpus le carnet de bord de l'enseignant qui devient de manière ambiguë matériau à traiter et outil au service du recueil des données. Cette duplicité et le caractère éminemment subjectif et daté que représente ce carnet de bord nous a interpellés sur la fiabilité et la scientificité de notre démarche. Nous avons bien conscience, à ce titre, de poser la question de la validité des transcriptions offertes dont on peut légitimement interroger la valeur et le sens. Produites par le sujet lui-même complètement impliqué dans ce qu'il observe et analyse (sans ici la garantie d'un outil plus « objectif ») la tentation était forte d'abandonner, par rigueur intellectuelle, les analyses de ces transcriptions. Nous avons néanmoins choisi de les conserver et ceci pour trois raisons essentielles.

Premièrement nous avons en notre possession dans ces retranscriptions des paroles et même des dialogues conséquents (cf. S2) sur lesquels nous pouvions travailler avec un minimum de scientificité.

Deuxièmement, ces retranscriptions de situations rédigées en 2008 figurant dans le carnet de bord, témoignaient de l'intériorisation conceptuelle par l'enseignant du cadre théorique vygotkien adopté alors, de sa pratique didactique et fournissait par là même un témoignage de ces réalités à mettre en regard avec les analyses des retranscriptions réalisées en 2011-2012 à partir d'enregistrements vidéo de situations semblables (S1', S2', S3').

Il nous a semblé intéressant à cet égard non seulement de pouvoir opérer cette comparaison mais, le faisant, d'examiner comment, « de l'intérieur », notre propre analyse de l'enseignement-apprentissage évoluait et on l'espère s'affinait.

Enfin et troisièmement, cette année 2008 avec ces élèves de TES (les derniers à représenter dans notre établissement la filière générale) et de TSMS fut particulièrement riche et dense sur le plan

didactique et relationnel et fructueuse en ce qui concerne les résultats à l'examen. L'enseignant s'était engagé auprès de ces élèves, (alors très curieux de la recherche en cours, de la place qu'ils allaient tenir et du rôle qu'ils allaient jouer) pour qu'ils figurent dans l'étude en question et contribuent d'une manière ou d'une autre à l'avancée de la réflexion. C'est donc aussi pour que cet engagement soit tenu que nous conservons ces analyses.

En second lieu, une limite voire un écueil pouvait résider dans le choix de la nature des situations et de leur présentation répétitives qui pouvaient et peuvent apparaître, nous le reconnaissons, redondantes et critiquables.

Deux portent sur la lecture d'un texte philosophique, trois portent sur la co-évaluation de la lecture d'une production écrite. Certes ce sont à chaque fois des classes différentes qui sont étudiées mais pourquoi relancer le même type de chantier d'autant que les élèves se plaignent elles-mêmes de la difficulté qu'elles ont à évaluer la lecture des productions ?

N'aurait-il pas été plus simple ou tout au moins plus pertinent de leur proposer des versions écrites de productions à évaluer ou mieux peut-être de leur proposer successivement les deux présentations ?

Nous ne disconvierons pas le caractère parfois fastidieux de l'exercice d'évaluation de lecture orale de productions car l'effort de concentration exigé est effectivement intense et inhabituel (tout au moins quand il s'agit de s'intéresser à ce que dit une camarade(e)). Mais précisément, c'est parce que nous visons encore à cette période de l'année l'ancrage de la vigilance, précédemment expérimenté à partir d'un support écrit qui témoigne de la différenciation de la nature des supports employés (écrits puis oraux), que cette situation peut se justifier car elle teste la capacité des élèves à être attentifs et concentrés sur le mode de l'écoute. La visée institutionnelle en cours de philosophie est, certes, d'abord l'écrit, pourraient rétorquer certains et c'est un argument que nous recevons et même auquel nous adhérons. Nous répondrons que comme l'ont montré les travaux d'Olson ou de Bruner, l'écriture et singulièrement son « déblocage » et les progrès que les élèves y réalisent passent par la verbalisation. Ce détour, comme nous l'observons souvent avec de nombreux élèves est même ... incontournable. Enfin et c'est une troisième raison qui nous a fait la maintenir, la situation en question, certes contraignante, habitue les élèves à écouter et à évaluer *ensemble*, d'autant que l'enseignant éprouve cette compétence collaborative dans et par un

questionnement largement distribué qui vise à l'entretenir et à la développer.

En troisième lieu, le choix du mode du recueil des données peut être discutable. La délégation de l'utilisation de la caméra aux élèves n'est pas ainsi sans risque. Elle détermine le contenu et la forme des prises de vue donc le matériau disponible et plus relativement son traitement. On observe parfois, spécialement quand les vidéos concernent la classe TST2S de 2009-2010 des « fantaisies » de la part du cameraman et de ceux qu'il filme qui pourraient, si ces passages se généralisaient, nuire effectivement à la possibilité ou à la fiabilité d'exploitation des données (qui ne porteraient plus alors sur ce que l'on voudrait cibler). Mais ceci n'est qu'un indice particulier du profil de cette classe où ces élèves « fantaisistes » sont aussi intéressés par l'outil technique et ses possibilités, le manient avec dextérité, l'utilisent avec plaisir et avec une certaine compétence ce qui, grâce à eux, fournit au chercheur un matériau exploitable et à l'enseignant une disponibilité précieuse et indispensable. On ne peut (bien sûr sous certaines conditions qui posent le cadre didactique et celui du savoir vivre ensemble) ici comme ailleurs que faire confiance aux élèves et les prendre tels qu'ils sont en les invitant à collaborer

En outre, il n'est pas anodin ni indifférent que les élèves participent eux-mêmes à la production du recueil des données par le biais de l'utilisation de la caméra offrant alors un regard nécessairement subjectif qui peut en retour nous apprendre beaucoup sur leurs représentations. Les commentaires du cameraman ou de ses camarades proches, le choix des plans, les « fantaisies » qui y figurent, « affichent » le climat de la classe, la centration plurielle des élèves et au final les conditions dans lesquelles ils évoluent et comment ils perçoivent ces conditions. Cette implication et cette participation découlent pour nous du cadre théorique et méthodologique que nous nous sommes donné. Si dans ce sens la classe comme communauté de recherche, d'échange et de partage fonctionne à chaque cours, il est logique que les principaux intéressés participent en premier chef à l'organisation méthodologique de ce qui dans les procédures utilisées peut les transformer sur un mode interactif. Le cadre théorique que nous héritons de Vygotski ne peut à ce titre être dissocié des pratiques didactiques et même, c'est le cas ici, du projet du chercheur.

XII.3. Limites et intérêts des critères d'analyses Le choix et la dénomination de la langue langagière des élèves. Mais le discours oral plus « spontané » exigeait une grille de lecture spécifique qui diffère du discours écrit plus engagé, par définition dans la reprise réflexive du langage accentuée d'autant par la recherche et la construction préalable par les élèves des critères

d'évaluation. Il nous fallait donc lire et décoder les deux discours de manière différente. C'est ce que nous croyons avoir réalisé en les signifiant et en les signalant par un codage spécifique respectif dans les verbatim et les écrits originaux, l'un renvoyant aux différents types de réflexivité repérés, l'autre tâchant d'identifier à travers un exercice institutionnel la progression et la progressivité de cette réflexivité. Sur la désignation de la nature de cette réflexivité dans le discours oral, la question de la distinction entre réflexivité centrée sur les contenus et réflexivité centrée sur la conduite du discours s'est posée à nous de manière aigüe. Car la conduite du discours et le processus de pensée lui-même vaut pour les deux dimensions de cette réflexivité. Pour autant il nous a semblé que les procédures et les stratégies employées présentes et perceptibles dans le discours sous la forme d'indices et d'indicateurs particuliers renvoyaient plus spécifiquement à une certaine forme de réflexivité dédiée essentiellement à la progression du processus de pensée. C'est la raison pour laquelle nous avons conservé des appellations distinctes l'une indiquant plutôt une centration sur le processus de pensée (REPP ou REPPP ou REPPC), l'autre indiquant plutôt une centration sur les contenus (RRCC). Cela nous permet de désigner dans le discours une distinction qui reste artificielle dans les processus psychiques comme le montrent les combinaisons qui peuvent s'instaurer et qui sont repérables dans le verbatim.

En résumé, notre thèse est critiquable en plusieurs points et ne reflète nécessairement que l'imperfection des choix que nous avons opérés et des outils que nous nous sommes donnés. D'autres choix auraient été possibles et d'autres outils auraient pu être utilisés qui auraient été certainement, parfois, plus performants à partir d'une éventuelle recombinaison de nos hypothèses de recherche. Mais celles-ci dans ce qu'elles affirment essentiellement nous semblent devoir être maintenues, à savoir qu'apprendre à philosopher pour les élèves de classes terminales passe par un accompagnement qui favorise la maîtrise des processus psychiques, stimule la conscientisation en zone de développement proche, oriente et catalyse le travail collaboratif enfin organise les conditions telles qu'elles autorisent le sujet à intervenir sur l'exercice de sa volonté.

CINQUIÈME PARTIE : OUVERTURES PERSPECTIVES

Chapitre XIII. Vers une approche renouvelée de la didactique de l'apprentissage du philosophe

XIII.1. Démarche, méthode et production des données de l'analyse

Notre démarche didactique s'appuie sur l'adoption et la construction progressive d'une posture d'accompagnement (Le Bouedec, 2001), (Maeva, 2004), (Boutinet, 2007) que nous adaptons au contexte scolaire et à la discipline enseignée. Les grands principes de cette posture restent l'écoute (Rogers), le compagnonnage avec l'élève et la recherche de l'autonomie dans le processus de penser. Ce qui est visé est l'apprentissage du philosophe plus précisément et plus ambitieusement l'appropriation par les élèves des compétences propres au philosophe à savoir, conceptualiser, argumenter, problématiser (Tozzi, 1992). Nous conservons ici le terme de compétences à la différence de Michel Tozzi qui désigne ces opérations mentales comme des capacités et nous nous sommes préalablement expliqué sur ce point (cf. Première partie, cadre conceptuel, chapitre I : Réflexion historico-philosophique, instruments psychologiques, processus psychiques et compétences). Dans le même temps, cette démarche n'est pas neutre et participe à produire les données de l'analyse avec la méthode employée. Les outils-instruments utilisés contribuent en ce sens à la production des données. C'est à ce titre que l'on peut parler d'outils – instruments qui à la fois aident au développement des compétences visées et installent l'élève dans la réflexivité. L'accompagnement et ses outils « servent » ainsi initialement à poser des balises à la progression du cours, puis progressivement se transformeraient en repères- instruments dont on souhaiterait que les élèves jouent, chacun à leur façon. Les données produites ne sont donc pas indépendantes du contexte didactique mais se nourrissent et se développent par l'activité médiatisante des élèves, elle-même influencée par la démarche et la méthode.

XIII.2. La méthode

XIII.2.1. Les outils-instruments de base : le questionnement d'explicitation et la verbalisation

L'outil de base dont nous servirons pour faire émerger et se développer l'appropriation de ces compétences et produire par la même occasion les données à analyser est ce que nous avons nommé *le questionnement d'explicitation* en parenté avec l'entretien d'explicitation inauguré par Pierre Vermeersch (1994) et qui cependant s'en distingue par les modalités d'application à la classe et aux élèves. À ce titre, on ne peut que rarement parler d'entretien, mais plutôt d'un questionnement suivi, d'un dialogue et d'une écoute au service de la progression du processus de pensée de l'apprenant. La spécificité du questionnement d'explicitation est de viser la *verbalisation* des procédés, des procédures et enfin celle des processus de pensée et de l'émergence du sens lors des exercices proposés.

XIII.2.2. Trois fonctions : informer (l'enseignant), auto-informer et faire prendre conscience (l'élève)

XIII.2.2.1. Informer

Informé le questionneur, en l'occurrence l'enseignant sur les éventuelles difficultés de l'élève ce qui permet de mieux cibler les stratégies de remédiation constitue la première fonction de ces outils instruments. En effet, la description de sa démarche, si possible précise et détaillée, verbalisée par l'élève, permet à l'enseignant, outre les traces dont il dispose (brouillons, résultats intermédiaires), de recueillir les informations nécessaires à la compréhension des difficultés rencontrées et d'y répondre d'une manière plus adaptée avec l'élève. Pour autant, à ce premier niveau, la verbalisation vise d'abord à éclairer en priorité le questionneur sur le profil du processus de pensée auquel il est confronté et sur les obstacles que ce profil peut générer.

XIII.2.2.2. Auto-informer

Faire en sorte que l'élève s'auto informe sur sa propre démarche en mettant en mots la nature de sa difficulté constitue la seconde fonction des outils instruments. De la sorte la verbalisation est un élément clé de l'aide à la prise de conscience; elle stimule le retour réflexif par la mise en mots de ce qui a été réfléchi. Chez le sujet, elle permet de conscientiser le fait qu'il possède une démarche singulière, qu'il est possible de la connaître, éventuellement de la transformer, qu'elle est susceptible, par la parole, d'être partagée, de se perfectionner aussi en tirant parti de la manière dont les autres procèdent. Précisons que si le questionnement d'explicitation vise ici la verbalisation de la mise à jour des démarches, notamment par les élèves en grande difficulté ou en difficulté, il

convient également aux élèves aux performances intellectuelles de niveau plus élevé quand il favorise chez eux une aide à la prise de conscience de la façon dont-ils mettent en jeu leurs propres outils intellectuels.

XIII.2.2.3. Faire prendre conscience

Enfin faire prendre conscience à l'élève de la façon dont il procède pour effectuer cette mise à jour réalise la troisième fonction des outils instruments. La première fonction du questionnement et de la verbalisation évoquée précédemment portait sur le recueil de la mise à jour de la démarche. La seconde, plus générale portait sur la prise de conscience du fonctionnement intellectuel. La troisième vise aussi la prise de conscience du fonctionnement intellectuel mais en tant qu'elle réfléchit le niveau précédent. En résumé l'élève décrit ce qu'il fait au premier niveau, prend conscience de comment il fait et explicite au second niveau, décrit comment il décrit ce qu'il fait au troisième niveau, autrement dit, prend conscience de comment il prend conscience et réfléchit sa propre démarche en se situant dans un registre métacognitif. L'élève de terminale qui apprend à dissenter peut ainsi à un premier niveau décrire comment il s'y prend pour réaliser les différentes tâches, à un second niveau expliciter la « cohérence » de sa démarche, à un troisième niveau, expliciter ce qui le conduit à penser que cette démarche est réellement rigoureuse et cohérente. À ce dernier niveau l'élève ne réalise pas seulement un exercice scolaire mais construit les repères de ses propres apprentissages en se les appropriant de façon singulière. Il apprend à apprendre.

XIII.2.3 Trois conditions préalables dans le contexte de la classe : l'écoute, la gestion des silences, la reformulation

Encore faut-il que les conditions autorisant cet apprentissage ultime soient respectées dans le déroulement du questionnement-entretien proposé au sujet. Quatre points essentiels, à ce titre, méritent d'être soulignés.

XIII.2.3.1. L'écoute

Une attitude d'écoute ne s'improvise pas mais se construit dans la durée souvent contre la propension que nous avons de nous fermer à cette écoute que ce soit par notre volonté de nous identifier au problème de l'autre ou l'intention de lui apporter conseil avant même de l'avoir laisser formuler sa difficulté. « Chez les enseignants, on retrouve souvent une surdité à ce que dit l'élève, par un filtrage permanent opéré en fonction de l'aspect normatif de ce qu'il aurait fallu faire, ou de la manière dont l'enseignant procède » (Vermersch, 1994, p. 24)

XIII.2.3.2. La gestion des silences

La gestion des silences de l'élève (y compris au sein d'une classe bruyante) si elle apparaît traditionnellement comme inconfortable et insécurisante pour l'enseignant, doit néanmoins être

prise en compte et faire l'objet d'un apprentissage de la part du questionneur. Les techniques d'entretien non directif ont pu montrer, en effet, tout le parti que le questionné pouvait tirer de ce respect des temps de silence dans la progression de sa mise à mots et donc tout l'intérêt que le questionneur pouvait trouver dans un accompagnement à la fois paisible et serein. Ce respect allié à des relances discrètes et mesurées s'avère particulièrement approprié pour des élèves souvent « en mal et en manque de mots » afin de les engager dans la verbalisation. Dans ce sens un accompagnement bien compris doit toujours, à partir du questionnement d'explicitation et des silences éventuels qui adviennent, prendre en compte le registre émotionnel de l'élève en favorisant ou non, selon le désir du sujet, sa mise en mots ou sa présence non verbalisée.

XIII.2.3.3. La reformulation

La pratique du questionnement d'explicitation adressé aux élèves de terminales intègre les techniques de reformulations utilisées par Rogers et formalisées par ses émules. La simple reformulation « en écho » d'une partie des propos du sujet (« ton plan... ») sans plus, en attendant que ce dernier développe et précise est très productive. La reformulation-synthèse des propos du questionné (qui peut être un débateur) visant la clarification et précédé souvent de la formule : « Si j'ai bien compris... » est plus délicate à mettre en œuvre, même si on peut penser qu'elle aide l'élève à préciser, à clarifier son discours et à mettre en ordre ses idées. Elle suppose en effet un risque d'interprétation décalé voir erroné sur les propos exprimés et un risque sur le choix « arbitraire » de ce sur quoi va porter la reformulation.

XIII.2.3.4. Le contexte de la classe

Enfin et cet aspect est déterminant, il s'agit de resituer les trois points précédents à savoir l'attitude d'écoute, la gestion des silences et les techniques de reformulation dans le contexte d'un groupe classe. Celui-ci cristallise au quotidien la dimension didactique de l'enseignement et celle de l'apprentissage des élèves, même si des temps plus personnalisés ou en groupes plus restreints sont possibles. Cela justifie que l'on parle plutôt de questionnement d'explicitation que d'entretien, cette explicitation n'ayant pas vocation à être confidentielle mais à être écoutée, réfléchie, complétée, approuvée, contestée, contredite dans le sens d'interactions langagières échangées, partagées au sein d'une communauté d'un certain type, la classe. On comprendra que les outils instruments utilisés et les productions à analyser, portent ainsi la marque de ce contexte particulier où certains verbalisent plus que d'autres, mais où tous d'une manière ou d'une autre se construisent dans l'interaction.

XIII.3. Gestes professionnels et progressivité :

l'ordonnancement spatio-temporel

L'une des premières stratégies visant la progressivité des apprentissages nous paraît consister dans l'ordonnancement du cadre spatio-temporel de cette progressivité et de la latitude que l'enseignant se donne à l'intérieur de ce cadre pour organiser au mieux cette dernière. Certaines contraintes existent, en effet, avec lesquelles il faut composer :

- La situation géographique, environnementale, socio-économique de l'établissement où l'on enseigne, sa localisation, ses structures, ses ressources matérielles et humaines, l'accessibilité et le confort des salles, leur équipement...
- La programmation des emplois du temps des élèves et de l'enseignant, la répartition des heures d'enseignement sur la semaine, le programme et les objectifs, l'effectif, l'origine socio-économique, culturelle des élèves...

Pour autant l'enseignant de philosophie étant, comme ses collègues, maître et libre de sa pédagogie, peut arranger et organiser ces contraintes à sa convenance et à celle des élèves.

XIII.3.1. Ordonnancement spatial et progressivité

XIII.3.1.1. Ordonnancement spatial et sens

En ce qui concerne l'organisation spatiale de la classe, il peut choisir de répartir les élèves de front en colonne, un ou deux par table ou bien en groupes restreints ou plus conséquents, de disposer les tables en U ou en amphi...

De son côté reste-il, le plus souvent au bureau ? Circule-t-il auprès des élèves ? S'arrête-t-il pour questionner ou s'entretenir avec certains ? Alterne-t-il les occupations ciblées de lieux « stratégiques » (debout, bien en vue, au tableau, devant toute la classe) et les circulations ? Bref ces stratégies d'organisation et d'occupation de l'espace ont-elles un impact sur la progressivité de l'apprentissage du philosophe ?

Nous serions tentés de répondre par l'affirmative, dans la mesure où cet impact n'est jamais anodin ; pour autant, cet ordonnancement de l'espace et son occupation ne signifient rien en eux-mêmes si on ne les situe pas à partir du vécu et des intentions des acteurs. Il ne suffit pas, par exemple de disposer les tables en U, de répartir les élèves en groupes, de les inviter à débattre ou à exposer avec des organisations spatiales spécifiques, pour dynamiser et catalyser cette progressivité. Encore faut-il que ces élèves aient appris à désigner et à reconnaître clairement et distinctement les consignes, les objectifs, la démarche, les différents critères de réussite de réalisation, d'évaluation des situations ou exercices proposés. C'est donc le sens (clair ?) des situations didactiques perçues

par les élèves et signifiées par l'enseignant qui est prépondérant, plus que leur ordonnancement. Cette exigence de clarté et de transparence dans l'administration des consignes a depuis longtemps été soulignée, notamment lorsqu'on s'adresse aux élèves de milieux défavorisés (Cherkaoui, 1979). Mais cette clarté ne suffit pas si, exclusivement et essentiellement formelle (est-ce d'ailleurs possible ?) elle reflète l'expression d'un discours, par trop désincarné, informatif. La classe de philosophie n'est jamais, à ce titre, un lieu objectif et objectivable à partir de ce discours mais, plutôt et toujours, comme le soulignerait le courant phénoménologique, un phénomène permanent qui envahit les acteurs et qu'ils investissent subjectivement.

XIII.3.1.2. Espace, alliance, présence et progressivité

Notre corps d'enseignant parle et celui des élèves nous répond quand, immobile, nous nous adressons à eux ou quand nous nous déplaçons dans la classe :

« Tout usage humain du corps est déjà une expression primordiale » nous rappelle Maurice Merleau Ponty (1960/2001, p. 108) ce dont est convaincu le professeur chevronné qui, en alerte, évalue en permanence, l'impact de cette expression auprès des élèves, rebondit, régule, vérifie qu'il reste en phase avec eux, contrôle le placement et le timbre de sa voix, ajuste ses gestes, son attitude, ses mimiques, ses déplacements à l'aune de la relation qu'il pose et entretient avec son auditoire. Au contraire le débutant ou celui qui n'aperçoit pas le caractère crucial d'un tel accord souvent dissocié (ou plutôt tente de le faire) discours et usage du corps, ce qui peut être très dommageable pour le suivi, par les élèves, du cours proposé. Il rompt alors l'alliance (Le Bouedec, 2001) d'autant plus nécessaire avec les élèves d'aujourd'hui, pour que la pensée se construise et qu'une progressivité se réalise. En cela, il ne fait d'ailleurs que prolonger une posture largement valorisée lors de sa formation universitaire, celle du magister qui assoit sa compétence sur la seule logique d'un discours qui vaut et signifie par lui-même sans trop se questionner sur comment il est perçu et reçu par l'auditoire. Si à la suite de Platon, l'enseignant de philosophie considère que « le corps est la prison de l'âme » et qu'il faut donc s'en méfier et s'en défier quand on s'adresse aux élèves (ce que dénoncent, pourtant, les compte rendus des jurys du CAPES et de l'agrégation de philosophie déplorant (mais le peuvent-ils légitimement?) que les discours des candidats soient « rarement vivants, habités ou incarnés voire audibles »), quel cours à la fois vif, sémillant et empathique adressé à un groupe-classe singulier peut-il en ressortir ?

Retenons, ici, au contraire, que l'aménagement, l'organisation du cadre spatial de cette progressivité ne sont rien s'ils ne sont ordonnés par la présence forte, authentique, empathique de l'enseignant. Celle-ci correspond avant tout à trouver et à garder « la bonne distance » avec les élèves, celle qui permet de rester non seulement en contact mais en relation constante, celle qui permet d'être

disponible parce que «disposé » avec pertinence dans l'espace, mobile et mobilisable, bref réceptif et ouvert aux demandes. Les stratégies d'organisation, d'aménagement, d'occupation de l'espace et de circulation dans l'espace du professeur de philosophie participent en ce sens fortement, selon nous, à déclencher, à entretenir, à maintenir et à développer un projet d'apprentissage du philosophe chez les élèves. De la sorte, elles favorisent la vigilance et la continuité de la prise de conscience propice à un processus de développement.

XIII.3.2. Ordonnement temporel et progressivité

XIII.3.2.1. Programmation, vigilance et organisation méthodologique de la mémorisation

Que dire de la dimension temporelle de cet ordonnancement et de son impact sur les progrès des élèves? Il faut ici distinguer la programmation temporelle des séquences et des séances, prévue, anticipée et l'activité réflexive des acteurs. Il n'est pas anodin, ainsi, de considérer les emplois du temps respectifs de ces derniers, le nombre d'heures dévolues selon les filières à la philosophie, leur répartition dans la journée, sur la semaine, la programmation des exercices et devoirs institués pour y détecter une plus ou moindre cohérence à défaut d'harmonie. À partir de là, l'enseignant doit composer avec ces contraintes et tenter d'engager les élèves dans les apprentissages du philosophe. Pour ce faire, sans être Chronos il reste l'ordonnateur de l'activité réflexive. Il la planifie, la découpe et l'articule autour des thèmes du programme et, cette activité réflexive étant irréductible, construit simultanément avec ses élèves le sens singulier de chaque séance.

Pour dynamiser et structurer le registre temporel de la progressivité, il n'invite pas les élèves à être présents et attentifs, il fait en sorte qu'ils le soient. Il en va de leur progrès. On l'a vu, ceux-ci dépendraient, entre autres éléments, d'abord d'un travail d'évocation ciblé, intense, continu et singulier puis de celui de mémorisation et de réflexion. En cela, la posture d'accompagnement adopté par l'enseignant reste garante d'un certain suivi du processus de réflexion à l'œuvre chez l'élève. Ce dernier est-il présent en pensée avec le reste de la classe? Est-il à l'écoute? C'est un premier point : être vigilant, ici et maintenant, pour mieux retenir, mieux apprendre et comprendre. On revoit, en effet, plus facilement ce pour et par quoi on a été capté à condition de ménager des intervalles de temps appropriés pour favoriser la rétention de l'information. (Le Ny, 2011) Ceux-ci seront très courts près de cette information initiale d'où l'intérêt des synthèses, des résumés, des bilans reformulés par l'enseignant ou mieux par les élèves juste en fin de cours, puis avec un délai plus long, le soir même où cette information fraîche est aisément revisitée et qui n'est, en fait, que rarement revisitée par les élèves. Si l'on se réfère à cette loi énoncée par Jost en 1898 et qui porte son nom, on retient parfaitement cette information, si les délais sont, par la suite, plus longs. Les

temps de révision ou d'écriture peuvent alors se réduire progressivement : exactement... l'inverse de ce à quoi nous avons été habitué et que perpétuent trop souvent les élèves, c'est-à-dire, négliger ce qui vient d'être étudié le jour même pour le revoir (ou plutôt, dans ce cas, le redécouvrir) une semaine ou quinze jours après, la veille ou l'avant-veille de rendre le travail demandé.

XIII.3.2.2. Programmation, vigilance et planification cognitive

Or, pour être efficient, notre cerveau doit être sollicité fréquemment avec, on l'a vu, des intervalles de temps suffisants. L'enseignant de philosophie peut ainsi mettre à profit ces lois de l'apprentissage dans la planification et la programmation des tâches qu'il destine aux élèves en leur signifiant l'intérêt d'une telle procédure pour eux (meilleure compréhension, meilleure mémorisation, réflexion plus dense et mieux construiteet gain de temps).

Écrire une dissertation consisterait alors à réaliser plusieurs tâches, comme par exemple :

-s'imprégner » du cours et de son bilan en direct ;

-revoir le tout le soir même en extrayant les éléments à mettre à contribution en vue du sujet à traiter ;

-trois jours plus tard, rédiger un plan détaillé et peut-être un paragraphe ;

-deux jours après, écrire une, deux ou trois parties ;

-enfin peaufiner la conclusion, l'introduction, les transitions et les liaisons.

La réussite et la progressivité supposent, dans cette perspective, l'intégration par l'élève, de compétences comme celles de se mettre en projet, d'anticiper et de programmer ses propres apprentissages. Elles exigent également celles, hautement précieuses, d'organiser et d'articuler, d'une part, les tâches scolaires entre elles et, d'autre part, de faire de même avec ces tâches scolaires et les autres activités éventuellement pratiquées. À ce jeu, on observe que contrairement aux idées reçues, ce ne sont pas les élèves les plus occupés qui sont les moins en réussite, bien au contraire. Pour illustrer cette compétence à construire et à conduire ses projets à et hors-l'école, qu'il nous soit permis de citer le cas d'un élève au niveau scolaire très moyen en seconde, qui, peu à peu, découvre en première « les secrets » de cette expertise et obtient brillamment son bac en terminale S, avec près de 18 de moyenne.

Rien d'extraordinaire pourrait-on faire remarquer jusqu'ici, même si l'on peut, évidemment, saluer la performance ; ce qui l'est davantage c'est que cette prouesse se réalise, alors que le garçon devient la même année champion régional de cross-country (l'hiver) passe près de 2 m en saut en hauteur (l'été), joue au basket dans l'équipe locale et est reconnu comme fêru d'informatique.

Quand on connaît le temps nécessaire pour se réaliser dans toutes ces activités on admettra que cet élève était aussi champion de l'organisation méthodologique et de la programmation. Il l'était

effectivement : il considérait que ses séquences de loisirs délimitaient avec précision le temps imparti et utile qui lui restait à consacrer à son travail scolaire, et il anticipait en permanence les tâches à réaliser. Cela allait jusqu'à exploiter, au mieux, les situations extra scolaires où il prenait certains repères, comme sur le stade, par exemple, quand il discutait, avec ses copains et ses entraîneurs. Bien souvent, sous la douche, la solution d'un problème de fonction trouvait sa solution et sur le chemin du retour les grandes idées d'un sujet de philosophie à traiter pour la semaine suivante étaient évoquées voire problématisées.

Il nous semble, ainsi, que l'apprentissage du philosophe et sa progressivité impliquent que l'enseignant puisse initier ses élèves et les faire progresser dans l'organisation méthodologique et la programmation cognitive des tâches à réaliser en s'appuyant sur le contexte rencontré. Prise de conscience mobilisatrice et développement plus achevé pour les élèves nous paraissent être les enjeux majeurs liés à ces registres méthodologiques et cognitifs.

XIII.4. Les postures de base : accueil, questionnement

XIII.4.1. Accueil et progressivité

XIII.4.1.1. Le poids des représentations et des conceptions

« La fosse aux lions », « le camp retranché », « le combat », « le chef d'orchestre », « le capitaine d'équipe », « le guide d'orientation », « le guide de montagne », « celui ou celle qui donne la becquée », « Robinson sur son île » etc..., autant de métaphores évoquées par les stagiaires en formation qui renvoient à l'incarnation de postures très révélatrices des représentations et des conceptions que l'enseignant a du procès enseignement- apprentissage .

Pas toujours conscientisées, ces conceptions et ces représentations pèsent, néanmoins, de tout leur poids, dans la relation que cet enseignant pose avec sa classe. Le professeur de philosophie n'échappe pas à cette règle et figure donc une posture particulière. Celle du « compagnon de voyage » ou « d'aventure » nous semble mieux lui convenir, en considérant qu'en partant avec ses élèves, à la recherche de la vérité et éventuellement de la sagesse, il chemine avec eux, accompagne voire partage leur étonnement, leur surprise, leurs découvertes, leur embarras, leurs difficultés.

XIII.4.1.2. Empathie et ajustements

Seulement, en tant que compagnon, il lui arrive de dialoguer, de discuter avec eux de ce cheminement et du sens qu'on peut lui attribuer. C'est même son geste professionnel essentiel ; encore lui faut-il apprendre à accueillir la parole de ses interlocuteurs qui ne sont pas nécessairement habitués ou préparés à l'exprimer.

L'accueil et l'écoute, bien que compétences incontournables du métier d'enseignant sont plutôt, en général, exigées par l'institution en direction des élèves. Il serait, il est vrai, plus juste, à ce titre, de parler d'attention et on a vu que, par ailleurs, celle-ci ne se décrète pas.

Précisément, l'enseignant de philosophie a tout intérêt, pour qu'elle soit réelle et soutenue, à s'ouvrir à son auditoire, à être authentique, congruent, bref à adopter une attitude d'empathie bien formalisée, dans les années 50, par le psychopédagogue Carl Rogers. Il en va de sa crédibilité et, cela étant, du caractère professionnel de sa démarche, même si d'autres postures existent comme on a pu le préciser ultérieurement (cf. Chapitre XIV : L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie. Accompagnement : monolithique ou protéiforme ?). En effet, on peut apercevoir l'impact particulièrement positif en termes d'engagement, de motivation, de volume de productions et de progrès de la part des élèves, lorsque l'enseignant opte pour cette posture bienveillante et empathique sans omettre le fait qu'elle n'est pas seule en jeu dans cette réussite. Apparemment, en cours de philosophie, elle prédispose l'élève à s'exprimer de manière authentique, ce qui n'est pas rien quand on connaît le formalisme et l'artifice qui caractérisent, sous la pression institutionnelle, la parole habituelle de l'élève (Maulini O., 2005). Certes, la charge émotionnelle souvent forte, inhérente à la prise en charge par l'élève d'une posture inédite, celle de l'apprenti philosophe, est souvent présente initialement. Elle peut progressivement se dissoudre ou tout au moins se réguler quand le sujet se rend compte que sa parole vaut pour ce qu'elle est, qu'on (le professeur, la classe) s'y intéresse, qu'elle devient peu à peu objet de réflexion et de réflexivité en lien avec des contenus qui résonnent « dans sa tête » parce que, précisément, cette parole a été, au préalable, accueillie, écoutée, prise en compte, sollicitée pour faire avancer la réflexion.

Il est juste de parler, à cet égard, de la part de l'enseignant, d'ajustement de « gestes professionnels » (cf. Bucheton, Étienne 2009), distingués des « gestes de métier » par Anne Jorro, 2006) « dans le sens où ils dépassent le cadre imparti de la structuration de l'action pour offrir des jeux dans l'activité ». Cet ajustement s'inscrit dans ce que l'auteur nomme les modalisations de l'agir enseignant. Celles-ci impliquent la prise en compte en permanence, par l'enseignant, de l'indétermination de toute situation et du sens de son aménagement à travers les jeux offerts dans l'activité c'est-à-dire « des variations à construire dans l'interaction avec le contexte ».

C'est précisément cet ajustement incessant que réalise l'enseignant quand il réceptionne la parole de l'élève et fait en sorte qu'elle puisse s'exprimer et croître. D'où l'importance initiale de cette composante de l'accompagnement qu'est la posture d'accueil comme geste professionnel général mais aussi comme geste professionnel spécifique de l'enseignant de philosophie. C'est qu'il permet conjointement le déploiement et le respect de l'expression de la personne de l'élève, comme moteur

et ferment de la réflexion ; plus, il rend possible cette délicate expression en signifiant à l'apprenant que ses représentations, ses convictions, ses croyances, ses valeurs, une fois, éclairées, précisées, discutées peuvent être mises à contribution pour faire progresser sa réflexion...et celle de son auditoire, parfois, mettre en jeu, voire en question, le sens même de son existence. C'est en cela que l'accueil devient, par là même, un geste professionnel spécifique qui autorise la progressivité et la progression de l'apprentissage du philosophe.

XIII.4.2. Questionnement et progressivité

XIII.4.2.1. Questionnement socratique et figure magistrale

Il en est de même du questionnement, d'ailleurs souvent partie prenante du geste d'accueil, dont use ou devrait user l'enseignant de philosophie. Certes, l'histoire de l'éducation est d'abord l'histoire des questions que tout maître pose à l'élève. De Socrate à Alain, sous des formes et à partir de méthodes pédagogiques souvent très différentes le questionnement est roi, de même le maître qui questionne dont les propos, les conclusions, les apories prévalent sur les réponses des élèves. Beaucoup de commentateurs avisés remarquent ainsi, malgré les apparences, que le questionnement socratique est l'archétype de « l'entretien hyper directif » (Parlebas, 1980, pp. 16-17) où la logique d'enseignement l'emporte nettement sur celle de l'apprentissage. (cf. chapitre I, Réflexion historico-philosophique. Accompagner : distinguer dialogue socratique et dialogue pédagogique). C'est que les réponses des partenaires servent uniquement, dans ce cas, à faire valoir le discours du maître : « L'élève ne crée rien. Il est docilement entraîné sur les rails posés par le maître. » (Bassis, 1998 p. 229)

Est-on aujourd'hui si éloigné de ce modèle ? Le cours dialogué, la « participation » sollicitée chez les élèves indiquent, certes, qu'en apparence le questionnement vise à s'appuyer sur leur contribution pour construire la réflexion. Mais cette contribution peut être un leurre. Les élèves, trop souvent, comme Ménon produisent les bonnes réponses mais celles-ci sont toutes induites par la question. L'enseignant conserve le monopole du savoir qu'il transmet et le leadership de la relation pédagogique : la focale reste centrée sur lui.

Qui oserait d'ailleurs prétendre que ce modèle ne fonctionne plus majoritairement en cours de philosophie ? Comment pourrait-il en être autrement quand on sait que l'étudiant en philosophie a appris à confondre logique d'enseignement et logique d'apprentissage en surévaluant la première au détriment de la seconde ?

Pour en être convaincu, reprenons les propos de Jacques Muglioni(1991, p 79) quand il dépeint la leçon de philosophie : « Suivant ainsi le cours magistral, si du moins le maître est un vrai maître, l'élève se hausse jusqu'à retrouver les sources premières d'une pensée qui ne se présente pas

comme ayant déjà été pensée, mais qui se forme devant lui, avec lui, en lui ». Des générations ont pu, il est vrai sur ce seul modèle apprendre, bon an mal an à philosopher ? et il est aussi vrai que certains élèves encore actuellement quand l'enseignant rebondit sur une demande expresse de la classe, peuvent mettre à profit cette parole magistrale pour avancer dans leur réflexion. Cela est entendu mais on sait aussi que ce mode d'enseignement ne peut être généralisé et que la diversification s'impose avec l'irruption d'un nouveau public. Hier l'auditoire était pour le moins trié socialement et préparé culturellement à cette posture magistrale. Aujourd'hui avec la massification, la diversité et l'hétérogénéité des publics auquel l'enseignant s'adresse, la posture magistrale exclusive paraît difficilement tenable (même si certains tentent de la pérenniser). L'enseignant de philosophie peut ainsi être conduit à intégrer le cours dialogué en s'appuyant le plus souvent sur la participation de quelques élèves. Le questionnement socratique n'est alors pas loin dans la mesure où il s'agit de « faire passer » le cours plutôt que de le rendre accessible à tous.

XIII.4.2.2. Questionnement d'explicitation et progressivité

Si le questionnement, en revanche, n'est plus un artifice au service du maître mais réellement un outil en vue de faire réfléchir l'élève, il se peut bien que cela nous intéresse. Or ce questionnement et ce mode de questionnement comme outil visant non pas à recueillir des réponses attendues mais à faire prendre conscience au sujet de son processus de pensée existe. Les recherches entreprises depuis les années 80 portant sur l'analyse réflexive (Schön, 1983) et sur l'analyse de la pratique (Vermersch, 1994) ont permis de construire des dispositifs pour la formation comme le GEASE (Groupe d'Etude d'Analyse des Situations Professionnelles) initiés et vulgarisés par Richard Etienne et Yveline Fumat à L'Université Paul Valéry de Montpellier ou par Gérard Wiel pour le GAP (groupe d'Analyse des Situations Professionnelles) à Lyon incluant une phase exploratoire par questionnement. Celui-ci vise à visiter le déroulement de l'action réalisée par le sujet, l'incite à un retour métacognitif et réflexif sur cette action. Pierre Vermersch parlait à ce titre d'entretien d'explicitation. Recontextualisé en classe de philosophie, les conditions étant sensiblement différentes, nous préférons parler de questionnement d'explicitation comme outil privilégié de l'accompagnement des élèves. Cet outil, quand il est bien maîtrisé, exclut tout jugement de valeur, toute induction, reste centré sur le processus de pensée à l'œuvre chez le sujet et permet, semble-t-il, le retour réflexif et procédural propice à l'apprentissage du philosophe. Il permet, en outre, d'enclencher, d'entretenir ou de prolonger une activité conceptualisante, questionnante, voire problématisante, et habitue donc les élèves à s'essayer à une pratique du philosophe.

En cela l'enseignant devient un compagnon qui suscite, questionne, écoute, au service du déploiement de la parole de l'élève. Il ne fait que « tirer le fil » de cette parole fragile, fluctuante, parfois prolixe, n'intervient que pour la relancer, la faire re-préciser, pour éventuellement la

reformuler sans jamais s'imposer. Il nous semble qu'on détient avec cet outil (quand l'utilisateur l'a expérimenté suffisamment) le moyen, tout d'abord, de faire s'exprimer les élèves mais aussi de viser, avec eux, par la même occasion « l'exercice réfléchi du jugement » y compris auprès des élèves des séries technologiques.

L'accueil et le questionnement d'explicitation nous aemblent rejoindre dans une perspective clinique, la construction de gestes professionnels visant à la fois une certaine rationalisation des apprentissages et l'ancrage dans l'expérience. La progressivité, on l'aura compris devient ici le fruit d'une interaction par le biais de l'accueil questionnement-réponses, naît et se transforme au gré des cheminements entrepris, prend à la fois en compte l'effort individuel et l'effort collectif de réflexion pour les mettre en synergie dans une visée collaborative. Il s'agit alors au détour de chaque situation d'avoir, comme l'indique Anne Jorro (2006) : « le sens du kairos, c'est-à-dire le sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant » où l'inédit est transformé en évènement favorable. Ainsi en est-il quand les gestes déployés rencontrent l'élève, parmi ses pairs, tout à sa découverte merveilleuse et pathétique de lui-même entre plaisir et inquiétude de penser.

Le rythme du discours alors se ralentit, la parole parfois même s'interrompt, se suspend momentanément, les yeux roulent les orbites vers le haut en position de parole incarnée (Vermersch, 1994), puis le discours reprend lentement, plus ferme, comme si le sujet se découvrait avec étonnement, gravité et ravissement, en train de réfléchir et mesurait plus ou moins clairement les enjeux liés à cet éveil. C'est ce genre d'évènement que l'on recherche et que l'on tente de faire perdurer avec les élèves individuellement et collectivement. D'une certaine manière, à l'oral comme à l'écrit, c'est même la seule chose à rechercher. Accompagner l'élève par l'accueil et le questionnement permet, nous en sommes convaincu cet avènement et l'essor possible de la progressivité dans l'apprentissage du philosophe. Par la même occasion, il s'agit d'observer une conscience qui se prend pour objet et qui, tout en fonctionnant, s'étudie en train de dérouler son processus, ce qui caractérise précisément ce qu'il advient quand le sujet s'essaye à apprendre à philosopher et à développe ses ressources.

XIII.5. Processus psychiques, postures et progressivité

XIII.5.1. Posture de médiation de l'enseignant et travail de médiatisation des élèves

Pour que cet essor des apprentissages devienne effectif, on aperçoit ici l'extrême importance de leur médiation en et par la personne du professeur. Son style, sa personnalité, sa posture, son discours, tout ce qui est de l'ordre des stimulations, des renforcements, encouragements mais aussi, nous l'avons vu, ce qui relève de la structuration et de l'organisation du travail des élèves renvoient à

cette médiation. Ainsi comprise, celle-ci désigne le professeur de philosophie au travail quand son intention vise précisément à créer un lien entre la parole de l'élève et les compétences requises pour apprendre à philosopher. De son côté on dira que l'élève médiatise ces apprentissages quand réciproquement il s'appuie sur ce travail de médiation qui pour lui fait sens pour apprendre. Il n'y a pas, à ce titre de travail automatique de médiatisation. Ce dernier n'existe que lorsque le sujet trouve en la personne de l'enseignant ou dans tout autre médiateur l'instrument psychologique lui permettant de travailler sa propre pensée. Considéré ainsi, le savoir pour apprendre à philosopher ne se présente pas en soi, éthéré, ex nihilo. Il est incarné, médiatis et simultanément redéfini par l'apprenant en fonction de la médiation qu'il rencontre, humaine, matérielle, symbolique. D'où le caractère crucial de la clarté du sens et des intentions que l'on imprime au cours en tenant compte, nous l'avons préalablement souligné, des points de vue multiples et variés que constituent les élèves dans leurs particularités.

XIII.5.1.1. Une illustration en classe

Illustrons ce travail de médiation des savoirs de la part de l'enseignant et celui de médiatisation de la part des élèves par une séance récemment vécue.

Ce jeudi 7 octobre 2010, de 10 heures à 11 heures, nous corrigeons ainsi un exercice puisé dans l'ouvrage de Michel Tozzi intitulé *Penser par soi-même* (1996).

Il s'agit pour les élèves de ST2S d'énoncer l'idée à laquelle ils tiennent le plus et de justifier leur réponse. Trois élèves soumettent à la classe leur production.

Le premier évoque brièvement son sentiment de colère, d'exaspération et d'impuissance devant ce qui lui apparaît comme « la destruction programmée de la planète par les hommes » avec notamment, comme signe avant-coureur, « la mort des ours blancs ».

Le rappel du libellé exact de l'énoncé de l'exercice lui permet avec l'aide de la classe d'avancer que c'est « la nature », son « respect » et la conservation de son « équilibre » qui lui importe. Parallèlement, l'enseignant réitère à tous que l'une des exigences premières pour apprendre à philosopher est de se centrer avec une attention particulière sur la question à laquelle il faut tenter de répondre. Sur le fond, le lien est fait avec le vœu de Descartes dans le *Discours de la méthode* (1637) : « de nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature. » Les élèves font remarquer que, depuis, les hommes ont exagéré et outrepassé leurs prérogatives. Ils sont irresponsables. C'est parce qu'ils devraient, au contraire, être garants et « responsables de la nature » que, précise notre élève, lui se sent révolté.

La seconde élève annonce l'amitié comme ce à quoi elle tient le plus. Elle distingue l'amitié « simple » « où l'on rigole avec les amis » et l'amitié « forte » où « l'on peut se confier » et qui a sa

préférence. Contestation de la classe qui observe que l'amitié du premier genre renvoie plutôt au copinage voire à la camaraderie, d'où la distinction opérée, ensuite avec la classe entre camarade, copain et ami.

La troisième élève proclame qu' « une relation de confiance » notamment « en famille » est pour elle « indispensable » parce que c'est ce qui « la porte dans la vie et la rassure »; la famille, poursuit-elle, nous connaît mieux que quiconque et nous transmet des valeurs. Tollé de la part d'un petit groupe d'élèves qui nie ces affirmations. La famille serait, à l'opposé, ce qui ne nous connaît pas vraiment et où la communication est souvent absente...autres scénarios de vie et autres vécus. Mais de quelle connaissance parle-t-on ?

XIII.5.1.2. Analyse

Où donc la médiation de l'enseignant, comme geste professionnel opère-telle durant cette séance ?

- D'abord, à la suite de la réponse du premier élève, en énonçant à tous, l'importance de recentrer la réflexion; puis en montrant la proximité entre le propos de l'élève, celui du reste de la classe et la pensée de Descartes. Recentration de l'attention et mise en relation avec les référents et connaissances philosophiques sont donc ici désignés comme attitudes, capacités, ou compétences majeures de l'apprentissage du philosophe. Dans les deux cas c'est le croisement entre l'opportunité ouverte par ce qui se dit et les exigences du philosophe qui conduisent cette médiation. Celle-ci ne devient d'ailleurs pertinente et crédible aux yeux des élèves que lorsqu'elle produit, chez eux, une prise de conscience, celle que leur discours a toujours, d'une manière ou d'une autre, (contre toute attente), à voir avec l'apprentissage du philosophe et qu'il est donc, d'une certaine manière, toujours intéressant. On peut supposer que la recherche par l'enseignant de cette zone de développement proche des élèves au gré de leurs interventions peut favoriser leur intérêt, voire un début de travail de médiatisation. Ce geste de médiation où l'enseignant assure le lien entre ce que produit l'élève et ce qui lui est demandé porte sur ce qui advient et ne peut en cela être strictement programmé même si certaines réponses peuvent être prévisibles. C'est ce qui fait la difficulté de ce travail de médiation où le sens de l'adaptation, celui du kairós est requis. Celui-ci se décline ici en deux gestes distincts mais le plus souvent solidaires à savoir, favoriser la maîtrise par les élèves des processus psychiques en apprenant à les orienter et à les contrôler et favoriser la mise en relation par les élèves de leurs propos avec les référents et connaissances philosophiques dans une visée d'appropriation, par un travail éventuel de médiatisation.

- Ensuite, et de même, en rebondissant sur l'effort de distinction conceptuelle de la seconde élève pour l'inviter elle et ses camarades, « dans la foulée » à réaliser plus rigoureusement ce même type d'exercice. L'ébauche de la compétence à conceptualiser exprimée par l'élève sert donc de point

d'ancrage pour partir des élèves « tels qu'ils sont » et « tels qu'ils font » pour logiquement progresser ensemble.

- Enfin, et de la même façon, en mettant en avant, avec le concours des élèves, le fait qu'une conviction profonde peut être mise en question voire en cause, qu'une réponse plurielle à un questionnement sur nos propres valeurs peut alors être envisagée. Ici encore l'enseignant part de ce que produisent les élèves, en l'occurrence un débat vif, pour les inviter à comprendre et à expérimenter qu'apprendre à philosopher sous-entend la possibilité de positionnements différents, voire divergents dans le respect des personnes.

C'est donc, continuellement, dans l'interface entre les productions des élèves (langagières mais aussi celles qui s'expriment sous forme d'attitudes ou de postures) et les compétences à travailler que se situe l'acte médiateur de l'enseignant. Ces productions n'étant jamais prédites ni prévues, celui-ci doit faire jouer son sens du *kaïros*, en assurant, en permanence, le lien entre l'inédit qui s'exprime et les compétences visées. Selon nous, ce geste particulier est l'un des déterminants majeurs de la progressivité des apprentissages du philosophe. Il suppose que l'enseignant a la conviction profonde de rendre accessibles et signifiantes aux élèves les attitudes, capacités et compétences nécessaires à cet apprentissage en pariant sur leurs capacités et leur volonté à médiatiser les savoirs.

XIII.5.2. Médiateurs symboliques et progressivité

Pour autant, Lev Vygotski nous apprend aussi que la médiation ne concerne pas seulement la personne de l'enseignant mais aussi les outils qu'il propose qui font, alors, office de médiateurs symboliques. Encore faut-il que ces outils signifient. Il ne suffit pas, ainsi, d'adresser aux élèves de terminales des signes, symboles, graphiques, schémas, citations ou des textes pour qu'ils apprennent et comprennent. Faisons surtout en sorte et vérifions que ces symboles jouent vraiment leur rôle en les faisant accéder au rang d'outils psychologiques, médiateurs des apprentissages.

Favoriser la signification et le sens par les élèves de ces outils devient donc un impératif permanent pour l'enseignant de philosophie, un geste incontournable qu'il intègre à son agir professionnel de base. À l'inverse, proposer, par exemple, au tableau, des cartes heuristiques ou des tableaux conceptuels sans en expliquer la fonction (décliner un concept ou le relier à ses attributs) et la visée (conceptualiser) peut être très déstabilisant pour les élèves.

Comme le souligne Alex Kozulin, (2003, page 20) à la suite de Vygotski : « S'il n'y a pas intentionnalité de l'enseignant médiateur, les élèves ne s'approprient pas ces outils ou ils les considéreront comme de simples contenus supplémentaires et non comme des outils... L'outil symbolique ne joue pleinement son rôle que si l'élève se l'approprie et l'intériorise en tant

qu'instrument générique, c'est-à-dire en tant qu'outil psychologique capable d'organiser des fonctions cognitives et d'apprentissage individuel dans des contextes différents, et pour des tâches différentes. » C'est dire le caractère déterminant de cette explicitation du sens non seulement sur les contenus offerts mais sur les médiateurs symboliques présentés et retravaillés par les élèves.

XIII.5.2.1. Illustration

À partir d'un travail de réflexion d'abord individuel sur feuille puis retranscrit collectivement au tableau, les élèves de terminales ST2S, au premier trimestre 2010 élaborent un schéma conceptuel ou une carte heuristique dont ils connaissent l'utilité et qu'ils ont l'habitude de manipuler. Ils sont invités à répondre à la question : « Qu'est-ce qu'un génie artistique » ?

Les pistes entrevues par les élèves mettent l'accent sur le « don », « l'originalité » de l'artiste. La distinction est faite entre son « talent » et les « recettes » ou « plan » de l'artisan, le fait que l'artiste « invente à sa manière » et « au fur et à mesure des règles pour créer », « qu'il ne peut transmettre car c'est inné », autant de formules, notions ou concepts que les élèves énoncent eux-mêmes et redécouvrent identiques ou exprimées légèrement différemment par Kant dans un extrait de *La critique de la faculté de juger* (1790) qu'ils auront à étudier ensuite. (cf. ci-après).

XIII.5.2.1.1. Texte de référence

« Il est facile maintenant de comprendre ce qui suit :

1° Le génie est le talent de produire ce dont on ne peut donner de règle déterminée, et non pas l'habileté qu'on peut montrer en faisant ce qu'on peut apprendre suivant une règle ; par conséquent, l'originalité est sa première qualité.

2° Comme il peut y avoir des extravagances originales, ses productions doivent être des modèles, elles doivent être exemplaires et par conséquent, originales elles-mêmes; elles doivent pouvoir être proposées à l'imitation, c'est-à-dire servir de mesure ou de règle d'appréciation.

3° Il ne peut lui-même décrire ou montrer scientifiquement comment il accomplit ses productions mais il donne la règle par une inspiration de la nature et ainsi l'auteur d'une production en étant redevable à son génie ne sait pas lui-même comment les idées s'en trouvent en lui ; il n'est pas en son pouvoir d'en former de semblables à son gré et méthodiquement et de communiquer aux autres des préceptes qui les mettent en état d'accomplir de semblables productions. »

(Emmanuel Kant *Critique de la faculté de juger* (1790) trad. A. Philomenko Vrin).

XIII.5.2.1.2. Analyse

Sans cette médiation préalable par l'outil proposé (l'élaboration d'un schéma conceptuel ou d'une carte heuristique réalisé individuellement sur feuille puis collectivement au tableau) le travail de

définition et de conceptualisation qu'il exige, le discours du philosophe reste le plus souvent obscur ou difficile à décrypter. Avec cette médiation c'est comme si Kant « faisait en quelque sorte partie de la famille ». Il ne rebute ni n'effraie. Il faut, certes, être concentré pour le lire, mais ses propos résonnent et font sens. Les élèves vont même jusqu'à les trouver « intéressants ». Surtout, le passage étudié leur devient tout à fait accessible et compréhensible. Il semble que c'est le travail de recherche opéré sur eux-mêmes par la médiation de l'instrument proposé (le tableau conceptuel) qui rend ensuite le texte de Kant et les concepts qu'il propose familiers aux élèves. Le « talent » de l'artiste « de produire ce dont on ne peut donner de règle déterminée » qu'il oppose à « l'habileté » de l'artisan, son « originalité » susceptible « de pouvoir être proposée à l'imitation » qu'il distingue « des extravagances », le fait que selon Kant l'artiste crée « par une inspiration de la nature » sans pouvoir « lui-même décrire ou montrer scientifiquement comment il accomplit ses productions » devient grâce au travail de médiatisation réalisé précédemment un discours sans difficultés insurmontables et « qui parle » aux élèves.

Nous avons dit, précédemment, qu'une condition de la progressivité de l'apprentissage du philosopher des élèves réside ainsi dans le sens et les intentions que l'enseignant annonce et affiche dans sa démarche en lien étroit et constant avec ce qu'il observe chez les élèves et les contenus que cette observation lui permet opportunément de proposer en vue d'une réelle appropriation. On a parlé, à ce titre, et dans un premier temps de médiation humaine. On remarque parallèlement l'impact décisif sur les progrès, et donc par la même occasion sur la progressivité individuelle et collective du travail de médiatisation quand les élèves manipulent des instruments psychologiques qu'on leur procure (ou qu'ils produisent eux-mêmes).

Dans les deux cas, l'enseignant de philosophie se trouve être le médiateur du sens du philosopher qui apparaît et se construit avec les élèves, soit en tant qu'intermédiaire direct de ce sens, soit comme traducteur et accompagnateur du maniement des outils symboliques.

XIII.6. Enchantement des démarches d'apprentissage et progressivité

XIII.6.1. Animation et progressivité

XIII.6.1.1. Un accompagnement animé

Évaluer, ordonner, accompagner par le fait d'accueillir et de questionner, se poser en tant que médiateur des savoirs, participent ainsi à créer les conditions de la progressivité. Il est pourtant des élèves qui malgré le déploiement de tous ces gestes professionnels n'adhèrent toujours pas au cours. Selon leurs termes, ils n' « accrochent pas », ne « sont pas dedans », comme si quelque chose d'imperceptible mais d'essentiel leur manquait. Certes le « goût » pour la matière, le style, la

méthode du professeur peuvent entrer en ligne de compte dans cette attitude réfractaire mais certains plus simplement réclament comme un supplément d'âme pour réellement s'engager et s'investir. Animer, c'est-à-dire (comme nous le suggère l'étymologie latine), donner souffle et vie aux situations d'apprentissage, devient alors un corrélatif indispensable à l'accompagnement. Il ne s'agit pas, à cet égard, de « faire le clown », d' « amuser la galerie », de succomber au jeunisme ou à une posture démagogique mais plus sérieusement et de manière professionnelle de faire exister ce qui se passe auprès des acteurs en présence (cf. contexte d'émergence). Cela suppose vigilance, réactivité, mise en valeur, mise en relation et en lien, invitation à préciser, à développer, à résumer la réflexion ici et maintenant quand celle-ci advient en étant convaincu de l'importance qu'on peut lui accorder et du sens que tous, en concertation, peuvent lui attribuer. (Kozulin, 2003). Alors certes, une certaine théâtralisation des gestes professionnels n'est pas à exclure, quand ils soulignent ou incarnent cette parole vive de la classe. Elle devient intéressante parce qu'elle est représentative de l'engagement général.

Sur ce point, appliqué aux adolescents, nous restons, malgré tout, en accord avec ce qu'Alain (1932, § 4), dit de l'enfant : « Que veut-il donc et que veut l'homme ? Il vise au difficile et non à l'agréable, et, s'il ne peut garder cette attitude d'homme, il veut qu'on l'y aide (...) il veut qu'on l'élève ; voilà un très beau mot. » Animation dans ce sens ne rime pas nécessairement avec absence d'exigence, bien au contraire. C'est précisément parce que l'accompagnement intègre en lui-même l'animation que l'élévation de l'esprit devient possible pour des élèves qui se sentent de la sorte concernés et par suite disposés à l'effort intellectuel. L'animation comme composante de l'accompagnement devient ainsi un geste majeur de la progressivité de l'apprentissage du philosophe. Elle suggère que cette progressivité se construise par et dans les rencontres interactives aménagées et régulées par l'enseignant dans le sens d'un avènement et, en quelque sorte, dans l'avènement du sens.

XIII.6.2. Émotions et progressivité

XIII.6.2.1. Émotions et apprentissages

Or, si l'on peut viser ce cheminement mutuel apparemment favorable à l'apprentissage du philosophe, force est de constater que sa recherche reste perpétuelle et que sa mise en œuvre et sa régulation ne sont pas des plus aisées. Comment faire en sorte que cette démarche puisse s'inscrire significativement et durablement dans les pratiques? En s'appuyant délibérément, et peut-être paradoxalement sur les émotions.

Certes, l'opposition souvent caricaturale perdure entre l'émotion qui comme « l'eau qui rompt la digue » (Kant) nous submerge et la raison qui, seule, nous aiderait à bien penser. Cette vision, on le

sait, demeure dans l'esprit de bon nombre d'enseignants. L'émotion fait peur. Au mieux, elle perturbe, dérange, empêche que le cours se déroule, et il est vrai que les effusions comme les violences par exemple ne peuvent en ce sens garantir l'avancée sereine de la pensée. La raison, en maîtresse d'école exclusive et possessive, permettrait ce déroulement sans faille... ou presque.

Car si le cours se déploie sur ce seul mode (est- ce d'ailleurs au sens strict possible?), il y a de fortes chances pour que la pensée des élèves n'y adhère pas. Quand cette adhésion existe, c'est plus certainement qu'émotion et raison se réconcilient, la première catalysant l'exercice de la seconde. Les acquis récents de la neurologie confirment cette thèse et révèlent même que l'absence d'émotions et de sentiments empêche d'être vraiment rationnel (Damasio, 1995 et 2003).

Les recherches en didactique (Bucheton, 2004, p. 65) confirment, contre le dualisme cartésien, cette nécessité de faire coopérer émotion et raison : « On ne mesure pas combien, à l'occasion des discussions, elles (les émotions) peuvent être, au contraire, le moteur du développement intellectuel ».

XIII.6.2.2. Émotions et agir professionnel

Nous pourrions ajouter que, d'une certaine manière, les émotions qui imprègnent les discussions ou les débats menés par les élèves et qui mobilisent leur activité intellectuelle sont également présentes sous une autre forme dans l'agir professionnel et la progressivité des apprentissages qui peut en découler.

Prendre contact avec sa classe, évaluer l'écoute, démarrer une séance, énoncer les objectifs, distribuer les consignes, signaler les contraintes, préciser les critères, présenter les auteurs, les textes, entrer en dialogue, expliquer, expliciter, rebondir, relancer, renforcer, féliciter ou même reprendre, mettre en garde, tancer, devient tout sauf de l'informatif et du technicisme pur. Rationalité et intentionnalité, raison et désir sont alors mêlés. Dit d'une autre façon, c'est toujours la nature qui interfère avec la culture, et en ce sens chaque enseignant exprime cette interférence et sa singularité quand il exerce sa profession. Comme le souligne Maurice Merleau Ponty (1945, p. 220-221) « Tout est naturel et tout est fabriqué chez l'homme, comme on voudra dire, en ce sens qu'il n'est pas un mot, pas une conduite qui ne doive quelque chose à l'être simplement biologique- et qui en même temps ne se dérobe à la simplicité de la vie animale, ne détourne de leur sens les conduites vitales, par une sorte d'échappement et par un génie de l'équivoque qui pourrait servir à définir l'homme. »

L'enseignant de philosophie est ici, comme ses collègues, peut-être plus qu'eux, eu égard à la place primordiale qu'il accorde à l'exercice de la raison, « sur le fil du rasoir ». Face à la classe il risque en permanence cet "échappement" et se produit comme "un génie de l'équivoque" où l'interaction nature-culture, la synthèse émotion- raison en phase avec l'auditoire se doit de faire sens. Faire

raisonner les élèves en faisant résonner les émotions, voilà ce qui pourrait être le contenu permanent du projet d'un accompagnement de l'apprentissage du philosophe.

Sur ce fragile équilibre se construit et évolue le sens du cours au détour d'une réplique, d'un sourire, d'un regard, d'un geste. Mais plus généralement, et de manière déterminante les émotions peuvent favoriser l'appropriation des compétences et des connaissances spécifiques à l'apprentissage du philosophe. Il en est ainsi, semble-t-il, quand l'enseignant puise délibérément dans ce qui touche les élèves.

XIII.6.2.3. Choix des supports et progressivité : le mythe, la fiction, le fantastique

Michel Tozzi (2010) dans un article récent, souligne l'impact formidable du mythe sur l'apprentissage du philosophe. Pour l'auteur « la puissance poétique de suggestion » du mythe ne s'oppose pas à la capacité à raisonner des élèves. Elle la suscite et la complète « pour leur faire symboliquement et pédagogiquement re-parcourir le cheminement grec qui mène du *mutos* au *logos*, d'un narratif sacré transcendant à une raison philosophique ». Quelque part, le choix du mythe comme support et sa présentation par l'enseignant est une façon aussi d'enchanter cette rationalité. Vu sous cet angle, ce n'est pas simplement le mythe en soi qui charme et incite à raisonner, mais sa présentation par l'enseignant et surtout le traitement et la redéfinition parfois inattendue qu'en font les élèves.

De même les contes, bien étudiés par Edwige Chirouter (2007 et 2008), et dont la portée philosophique n'existe que parce que les médiateurs respectifs que sont le conteur ou l'enfant reconstruisent et interprètent à leur façon le texte ou le discours proposé à partir des émotions qu'ils font passer ou ressentent, démontrent la contribution essentielle des émotions à l'appropriation du sens.

D'où l'idée de rechercher et de multiplier les dispositifs pédagogiques et didactiques visant l'apprentissage du philosophe à partir de supports recherchant la mobilisation des ressources émotionnelles des élèves de terminales et puisées dans leur culture singulière.

La science-fiction, le fantastique des romans (Stephen King, Bernard Werber) du cinéma (« Matrix » 2003, « Inception » 2010, « Edward aux mains d'argent » 1990, « Le seigneur des anneaux » 2001) des séries télévisées (« Lost », « Dr House », « 24 Heures Chrono », « Desperate housewives », « Mad men », « Braquo », « Engrenages »...) peuvent constituer, à ce titre, des déclencheurs qu'il est utile et pertinent de convoquer, quand la classe s'interroge respectivement sur la conscience, le sujet, l'existence et le temps, le devoir et la morale, le bonheur, la société, la loi et la liberté. Le biais de la contribution du fantastique et de la science-fiction à l'apprentissage du

philosopher n'est pas une fiction quand on réalise l'importance du succès croissant de ces genres auprès des adolescents. Près de trois cent mille personnes ont, par exemple, visité l'exposition consacrée aux œuvres de Tim Burton à la cinémathèque française à Paris de mars à Août 2012.

Des élèves, initialement en grande difficulté pour comprendre le cogito cartésien, s'illuminent soudainement quand il leur est suggéré ou quand ils suggèrent eux-mêmes l'analogie à faire avec les personnages de *Matrix* ou d'*Inception*. Alain Badiou (et 12 autres auteurs) considèrent dans leur ouvrage, *Matrix, machine philosophique* la multiplicité des pistes de réflexion offerte par l'œuvre cinématographique des frères Wachowski réalisée en 1999. Thibaut de Saint Maurice, (2009 et 2011) professeur de philosophie en lycée nous explique tout le parti qu'il tire de la mise en relation entre les séries télévisées très prisées de ses élèves et les contenus qu'il leur propose.

Bref, on comprend comment les figures héroïques, celles des extrêmes, de la révolte, de la fantaisie, de l'exotisme, de l'aventure, revendiquées par les adolescents peuvent, quand elles sont mises à contribution, servir leur compétences à philosopher.

XIII.6.2.4. Choix des modes d'expression, des supports et progressivité :

le jeu théâtral, la poésie, la peinture, la musique, l'actualité

En cours, la ruse pédagogique qui tend à faire que l'élève est invité à jouer un rôle en endossant la personnalité d'une figure de la philosophie ou celle d'un interlocuteur fictif peut déclencher un investissement intellectuel souvent spectaculaire. Le simple fait de jouer le personnage d'un philosophe lors d'un colloque, lors d'un débat, au cours d'une correspondance, ou celui d'écrire et de répondre en son nom aux thèses de ses illustres prédécesseurs provoque fréquemment un engagement inhabituel et conséquent. Tout cet habillage enchanteur, cette théâtralisation des compétences, produit, après parfois quelques hésitations, un effet extraordinaire sur l'implication de l'élève dans l'activité philosophante.

Le discours est alors incarné, personnalisé, singularisé. Il peut se développer et s'approfondir puisqu'il est question de relations, d'adresses et de réponses « authentiques ». Beaucoup d'élèves qui, par ailleurs, refusent de s'exprimer, ou ont du mal à discourir, s'épanchent sans compter par ce biais. Certes, quelques fantaisies agrémentent le discours : (« Mon cher vieux pote Epictète ! », "Bien le bonjour à ton petit castor, mon cher Popaul ! »), mais faut-il bloquer leur inspiration au nom d'une certaine orthodoxie discursive (que les élèves intègrent tout à fait, autrement), et par la suite, leur capacité à raisonner ?

Cette inspiration devient même parfois débordante quand elle s'appuie sur des émotions esthétiques correspondant aux styles cognitifs et aux goûts des élèves.

Telle reproduction d'un tableau de Van Gogh, contemplée en séance inaugurale sur le thème de l'art va littéralement bouleverser et engager « fébrilement » l'élève dans un copieux travail d'écriture sur ce qu'évoque, pour lui, l'œuvre présentée qui dévoile une autre vérité difficilement accessible et reformalisable pour lui par un biais didactique plus classique. Parfois, aussi, certains élèves confrontés à ce même tableau ou à un texte qui les marque proposent de dire ou de faire dire un poème, écrit en un tour de main, souvent d'une grande qualité, preuve d'une compétence à transcrire et à dire vite et bien quand ils sont émus. De leur côté les « auditifs » et les « kinesthésiques » sont ravis lorsqu'il s'agit d'introduire ou de réviser la première séquence de l'année portant sur le questionnement philosophique à partir d'un morceau de musique rap (« Qu'est-ce que la philosophie ? ») figurant dans un CD créé par Thierry Aymès (2009), professeur de philosophie à Montpellier. Les contenus historiques, notionnels, proprement philosophiques abordés dans ce morceau ne rebutent plus alors les élèves qui en "redemandent" et s'approprient sans difficulté ce qui leur est présenté de manière plaisante et originale.

Enfin l'actualité qui renvoie aux centres d'intérêts, aux "passions" des élèves et souvent évoquée en classe, peut aussi servir de tremplin pour apprendre à philosopher et favoriser la progressivité. Les images fortes du « coup de boule » de Zidane, celles de « la main d'Henry » ou le refus de Domenech de serrer la main tendue de l'entraîneur de l'équipe d'Afrique du Sud lors des préliminaires ou des phases finales de la dernière Coupe du Monde de football, les frasques plus récentes de Samir Nasri à l'occasion de la Coupe d'Europe de football 2012 peuvent offrir l'opportunité d'apprendre à philosopher. Respectivement la violence, la justice et la question de l'impunité, celle de la morale et de la dignité peuvent être abordées avant de faire le lien avec les thèses de Platon, de Kant ou d'autres auteurs. La progressivité des apprentissages "du philosopher" peut donc être dynamisée en appui sur les supports et modes d'expression que constituent, entre autres, le jeu théâtral, la poésie, la peinture, la musique et l'actualité. Dans la mesure où ils s'intègrent de manière pertinente et harmonieuse dans la programmation des séquences, ces supports et modes d'expression renvoient aux émotions ressenties par les élèves. Par pertinence et harmonie, nous comprenons que l'emploi de ces supports advient en phase avec le développement du processus de pensée des élèves comme rencontre stimulante, accompagnatrice, contextualisée et structurante.

XIII.6.2.5. Émotions et conceptualisation : la caution de Lev Vygotski

C'est encore avec Lev Vygotski et ses diffuseurs (Egan et Gajdamaschko, 2003, p. 86) que la caution scientifique de l'effet bénéfique des émotions et de l'imagination sur la réflexion et la conceptualisation est apportée alors qu'on a longtemps séparé et opposé les unes et les autres.

« Nous sommes les héritiers d'idées et de pratiques éducatives qui ont accordé une place de choix aux concepts désincarnés et qui paraissent avoir négligé ou même oublié ce que notre histoire culturelle nous désigne pourtant comme l'un des véhicules les plus puissants de la communication, ces images affectives dont le rôle est essentiel pour communiquer signification et portée. Ce sont les images qui pourront donner de la vigueur aux concepts et les rendre plus accessibles à la compréhension des élèves. ». Retenons, comme geste professionnel majeur et constant, la nécessité d'enchanter le processus de conceptualisation en mobilisant chez les élèves les émotions et l'imagination pour que la progressivité de l'apprentissage du philosophe soit effective et se développe. Laissons, sur ce point précis, conclure Lev Vygotski (1934, p. 53) : « Le véritable concept est l'image d'une chose objective saisie dans sa complexité. Ce n'est que lorsque l'on reconnaît cette chose dans toutes ses connexions et relations, lorsque cette diversité est synthétisée dans un mot, dans une image intégrale au travers de la multitude de ses déterminations, que nous développons un concept ».

XIII.7. Conclusion

Nous avons tenté d'apercevoir et de montrer comment la progressivité de l'apprentissage du philosophe naît et se construit à la croisée de la rencontre entre singularité des élèves et optimisation des ajustements des gestes professionnels de l'enseignant, cela, à partir d'une posture générale d'accompagnement. Ce cheminement patient et attentif commence avec un travail d'évaluation et d'ordonnancement. Il se poursuit par l'accueil et le questionnement, gestes que nous avons, à certains égards, reconnus comme spécifiques. Enfin médiatiser et enchanter la démarche et la réflexion de l'élève, pour que celles-ci échappent au formalisme, au formatage et accèdent à une dimension vive et signifiante nous apparaît comme fondamental.

« Mon bon ami, toute théorie est grise, vert est l'arbre précieux de la vie », nous rappelle Goethe. Faisons en sorte, qu'au cœur de la classe, concept et vie soient en permanence réconciliés.

Chapitre XIV : L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie

Traditionnellement, l'Institution centre la formation des enseignants de philosophie sur l'approfondissement des contenus à transmettre aux élèves dans une logique quasi exclusive d'enseignement. Sans nier l'apport précieux et indispensable de ce volet de la formation, nous faisons l'hypothèse que le développement d'une didactique professionnelle centrée sur l'appropriation d'une posture d'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de terminales peut être, pour le développement de compétences réelles comme pour leur réussite, une option prometteuse. Comment définir et comprendre l'accompagnement du philosophe ? Quels dispositifs de formation sont susceptibles de favoriser la construction progressive de cette posture ? Dans quelle mesure la formation initiale et continue actuelle des professeurs de philosophie aide-t-elle ou empêche-t-elle cette appropriation ? Sur quels référents théoriques, quels outils, quels dispositifs peut-on s'appuyer pour optimiser cette transformation ?

XIV.1. La posture d'accompagnement en philosophie : une nécessaire conquête

La question de la formation des enseignants de philosophie renvoie inmanquablement aux conceptions et aux postures que ces enseignants adoptent et incarnent quand ils officient en classe. C'est, à notre avis, le sens même du cours, les progrès éventuels des élèves dans l'apprentissage du philosophe et leurs résultats à l'examen qui sont liés en grande partie à ces conceptions et à ces postures. Or on sait que ces résultats sont médiocres², notamment quand, nous semble-il, ces conceptions et ces postures ne permettent pas une rencontre fructueuse entre les élèves et l'enseignement. Plus précisément, dans ce cas, les élèves se désintéressent du cours. Rebondissant sur ce constat, le dernier rapport de l'Inspection Générale sur l'enseignement de la philosophie portant sur 2007-2008 est sans appel quand il déplore qu'une majorité des élèves des séries technologiques « *manifestent une indifférence totale et sans nuance au caractère libérateur de la philosophie* ». Pour autant et malgré ce constat, les pratiques des enseignants de philosophie changent en fait assez peu. Les postures privilégiées s'incarnent toujours le plus souvent dans le

² Lors des épreuves du baccalauréat la philosophie est la matière où les moyennes sont les plus basses (entre 8 et 9) même si l'on observe une légère progression ces dernières années.

cours magistral ou dialogué en lien étroit avec les consignes officielles distillées par l'institution (Jurys de concours et inspecteurs régionaux et nationaux notamment), ou l'INRP (Institut National pour la Recherche Pédagogique). Cela a produit en philosophie dans les années 1990, selon Michel Tozzi, (2008) une didactique « normative », « prescriptive » et « conformisante ». L'appétence des élèves, en lien avec les objectifs officiels qui exigent de favoriser l'exercice critique du jugement et l'autonomie de la pensée est alors, dans ces conditions, rarement sollicitée. Bref le professeur est toujours, malgré les variantes didactiques et pédagogiques, celui qui fait son cours, l'élève celui qui le réceptionne. Certes, même ainsi, certains élèves demeurent actifs, concentrés, réfléchis; sont-ils pour autant acteurs ? La loi d'orientation de 1989 prévoyait pourtant de mettre l'élève au centre du dispositif d'apprentissage. Si l'on entend par-là, en outre, le dessein de favoriser son implication (comprise ici comme la propension à s'engager et à construire cette pensée autonome et réflexive), on comprendra que cet objectif conserve toute son actualité.

Nous émettrons l'hypothèse que ce désintérêt des élèves et en grande partie, les résultats qu'ils obtiennent à l'examen proviennent essentiellement de conceptions et de postures inappropriées de la part des enseignants face à un public d'élèves en pleine mutation et que « le caractère libérateur » de la philosophie peut apparaître, ici ou là à ce public si l'on choisit (et ce serait là une révolution dans les finalités et objectifs proposés en formation) délibérément d'opérationnaliser une posture d'accompagnement pour s'adresser à lui. Par accompagner, nous insistons sur le fait que l'enseignant chemine à côté et avec l'élève, accueille, écoute et questionne sa parole, dans « un lâcher-prise »³ (Bucheton, 2004) et une mise en retrait visant le développement du processus de pensée, mais nous soulignons le fait qu'accompagner implique également d'autres gestes professionnels. Il nous faut en effet préciser ce qui caractérise cette posture particulière, en quoi elle nous semble effectivement mieux se prêter à l'enseignement du philosophe (et devrait en cela être l'objet de séquences de formation pour l'enseignement de la philosophie) mais aussi comment elle ne se réduit pas, au cœur de la classe, à une seule attitude d'accueil, d'écoute et de questionnement.

XIV.2. Accompagnement : distinction entre posture et fonction

XI.2.1. Une confusion dommageable

XIV.2.1.1. En cours

Rien ne nous oblige, à priori, à adopter cette posture d'accompagnement. Celle-ci pourrait être tout autre, l'enseignant disposant d'une pleine liberté pédagogique pour faire cours. La tradition, la

³ Le « lâcher prise » expression empruntée à Dominique Bucheton, qui l'emprunte elle-même à Anne Jorro (2003) indique une posture de mise en retrait de la part de l'enseignant pour permettre et faciliter l'expression de la parole de l'élève. Pour autant, la vigilance du professeur reste élevée.

formation malgré quelques évolutions incitent d'ailleurs davantage à l'adoption de la figure du maître de philosophie qu'à celle de la posture d'accompagnement. Ce premier choix est, semble-t-il, celui opéré par la majorité des professeurs de philosophie malgré quelques variantes. Il nous faut néanmoins distinguer ici la *fonction* institutionnelle de professeur qui exige d'enseigner les contenus d'un programme préalablement défini en vue d'un examen national certificatif passé par tous les élèves (à savoir l'épreuve de philosophie du baccalauréat), et le choix d'une *posture*. Gusdorf, (1963, p. 22) souligne ainsi en substance que souvent le pédagogue est tenté de considérer l'enseignement comme une fin exclusive en soi : les programmes, les examens, les certificats et diplômes, représentent pour lui des valeurs absolues. Il consacre ces valeurs en se centrant sur les contenus à transmettre dans une posture plutôt magistrale et directive. Ce constat est peut-être même renforcé quand ce pédagogue est aussi professeur de philosophie. Pourtant fait remarquer Guy Le Bouedec, (2001, p. 40) : « Il serait paradoxal d'être dans la directivité s'agissant du développement de la prise de conscience, de la lucidité, de l'autonomie, de la liberté : le maître est ici proprement dans une posture d'accompagnement, laquelle loin de le laisser inerte, lui dicte d'aider l'élève à connaître ses procédures spontanées. » C'est fondamentalement et logiquement ce qui justifie la pertinence d'une telle posture en cours de philosophie et ce qui justifierait son appropriation dans la formation initiale et continue des enseignants de philosophie. Malgré les obstacles nombreux et de toute nature quant à son adoption, celle-ci nous paraît être non seulement la plus appropriée, mais aussi et surtout fondatrice d'un véritable apprentissage dans cette discipline. Si effectivement elle favorise, comme le dit Le Bouedec, la prise de conscience, la lucidité, l'autonomie, la liberté, la réflexivité de l'élève comment, en tant que professionnel averti, pourrions-nous nous en passer ? Or c'est précisément ce que font la plupart des enseignants de philosophie qui, largement orientés par la formation actuelle, axée en priorité et presque en exclusivité sur l'approfondissement des contenus, confondent posture plus ou moins magistrale à vocation transmissive et fonction. Le résultat est qu'ils opérationnalisent cette confusion en cours et manquent de se décentrer par rapport à l'apprenant. La fonction (perçue ici comme transmettre des connaissances et comme une manière philosophique de penser) se marie alors intimement avec la posture qu'adopte l'enseignant et prend largement le pas sur une posture d'accompagnement qui viserait l'appropriation active par l'élève de l'exercice philosophique.

XIV.2.1.2. En formation

Cette confusion persiste d'ailleurs en dehors des cours, dans les représentations du métier. En stage de formation, ou lors de rencontres plus informelles (auxquels nous avons participé en tant que formateur), si l'on demande aux enseignants de philosophie de décrire comment ils procèdent avec leurs élèves pour faire cours, invariablement ceux-ci renvoient leur interlocuteur au discours qu'ils

mettent en scène et déploient à partir de tel ou tel auteur, telle ou telle doctrine, tel ou tel concept, confirmant la confusion posture-fonction. Très rares sont ceux qui indiquent dans leurs réponses comment ils conçoivent, mettent en place, organisent, régulent les situations destinées aux élèves, comment ils évaluent leurs productions ou comment ils font pour développer chez ces élèves les compétences pour apprendre à philosopher. « Ce fait s'explique en partie par la réticence du corps à sortir d'un pur champ disciplinaire pour s'emparer d'outils d'analyse forgés ailleurs, par exemple dans l'ergonomie, l'analyse du travail et de l'activité, les sciences de l'éducation, etc. D'où un angle mort sur l'intelligence du réel de l'enseignement en classe » explique Michel Tozzi (2012, p. 109). Tout se passe comme si le cours, et en fait ici le discours philosophique référencé, était le seul élément à prendre en considération et au bout du compte, la seule affaire du professeur détenteur et transmetteur de ce discours dont les élèves s'empareraient pour apprendre à philosopher. Il est d'ailleurs exact que ce discours, quand il répond à une demande ou à une attente des élèves, puisse être pour eux structurant. Mais ce n'est pas ici le discours en tant que tel (qui passe souvent par la parole) qui est en cause mais le statut, le rôle et la place qu'il occupe dans le cours. Sert-il à stimuler, à accompagner les apprentissages des élèves ou se présente-t-il comme un modèle à reproduire? Dans le premier cas, il est un outil-instrument au service de l'apprenant, dans le second cas il s'érige dans sa splendide solitude comme une norme idéale dont les élèves d'aujourd'hui mesurent l'éloignement et l'inaccessibilité. Malgré parfois le constat par l'enseignant d'un malaise chez les élèves, ce discours (sa maîtrise magistrale) demeure le Graal dont il faut s'inspirer pour « faire cours » et faire en sorte que les élèves apprennent. De cette plus ou moins grande virtuosité dans l'art de la parole ou de la perception qu'il en a dépend souvent chez l'enseignant l'évaluation de la qualité du cours où fonction et posture sont effectivement confondues. Les plus novices confirment d'ailleurs cette confusion, quand exprimant leur sentiment personnel (satisfaction ou déception) ils associent la plus ou moins grande maîtrise de ce discours avec la réussite ou l'échec du cours réalisé, se centrant en cela sur leur propre prestation plutôt que sur l'activité des élèves. Sans contester l'importance de cette maîtrise du discours sur l'écoute il faut aussi reconnaître que sa visée excessive ou exclusive entretient cette confusion fonction-posture et empêche précisément de se centrer sur les apprentissages, ce que viserait en revanche la construction d'une posture d'accompagnement.

XIV.2.2. Une distinction salutaire : ne pas confondre philosopher et faire apprendre à philosopher

Mais si l'on abandonne le point de vue de l'enseignant pour adopter celui de l'enseigné, il est clair que l'acquisition d'un savoir n'a de sens que comme préparation à l'expérience à venir : le savoir

est recherché parce que c'est un moyen d'action, un équipement indispensable à celui qui veut affronter la vie, un prétexte à la mise en œuvre et au déploiement de soi chez les autres. « Ce qui demeure à jamais c'est la lente prise de conscience d'une personnalité, et non la règle de trois, les dates de l'histoire de France, la classification des vertébrés » (Gusdorf, 1963 p. 47) ou, pourrions-nous ajouter, la formule esseulée du cogito sans sa signification. Il s'agit de se centrer sur l'élève en train d'apprendre plutôt que de se soucier de la performance isolée de l'enseignant (performance qui peut, nous l'avons dit, cependant être intégrée à une visée d'accompagnement quand elle correspond à une demande ou à une attente de la classe). D'où cette posture particulière qui incite à l'observation, à l'écoute, à l'empathie, à un questionnement générant l'explicitation, l'intégration des connaissances et des compétences. Ici précise Gusdorf (p. 75) « Le maître n'est pas le répétiteur d'une vérité toute faite. Il ouvre lui-même une perspective sur la vérité, l'exemple d'un chemin vers le vrai qu'il désigne. Car la vérité est surtout le chemin de la vérité ». C'est ce chemin qui nous intéresse, plus justement le cheminement de l'élève qui emprunte ce chemin. La posture d'accompagnement autorise cette approche et cette proximité avec le processus de pensée de l'élève. Ce faisant elle accueille, certes, les approximations, les balbutiements, les confusions, les « ratés », les découragements liés à l'apprentissage du philosophe, mais elle initie simultanément à une aventure humaine authentique, où le processus de pensée se construit et se fortifie. L'inattendu et l'inédit côtoient l'attendu et le prescrit, ouvrent à la possibilité de « l'éveil philosophique » (Rollin, 1980) et à celle de l'autonomie de la pensée en liant de manière dialectique sans les dissocier mais en les distinguant *fonction* et *posture*. L'accompagnement comme posture vise l'appropriation par le sujet des compétences en jeu dans l'apprentissage du philosophe en lien avec les thèmes du programmes, ce qui d'une certaine manière attribue à l'enseignant comme à l'élève une activité spécifique qui ne peut exister l'une sans l'autre. Pour autant la posture d'accompagnement ne se confond pas ici avec la fonction d'enseignement qui reste dans ce cas étroitement liée à l'incitation à développer les processus d'apprentissage du sujet et non à développer en priorité les compétences si magistrales soient-elles de l'enseignant. Une formation prenant en compte cette distinction salutaire entre posture et fonction autoriserait les enseignants de philosophie à clairement distinguer ce qui relève du métier de philosophe (philosopher) et ce qui appartient à la sphère de l'enseignant de philosophie qui accompagnerait l'apprentissage du philosophe des élèves.

XIV.2.3. Accompagnement : la marque de l'original

En cela l'accompagnement incarne, en outre, les valeurs d'un professionnel qui choisit une relation d'un certain type avec l'élève. Cette option implique le risque de « sortir de soi » d'entrer en

relation, d'entretenir et de maintenir cette relation ce qui empêche de réduire l'accompagnant et l'accompagné à leur statut, rôle ou fonction respectifs. S'il est attendu, en effet, que dans le cadre de ses fonctions l'enseignant aide à produire certains progrès et certains résultats chez ses élèves il n'est pas exigé de sa part de prévoir comment « fonctionnera » l'accompagnement qu'il propose. Autrement dit, lorsque sa personne et celle de l'élève sont engagées dans une rencontre et une aventure intersubjective où l'accent est mis sur l'exercice d'une liberté responsable, il ne peut, par définition, prévoir ce qui en résultera puisque précisément rien n'est joué a priori. Dans une période charnière où, de surcroît, l'adolescent dans ses projets de vie, ses expériences d'éveil amoureux, les questions métaphysiques ou religieuses qu'il se pose, est traversé par le caractère existentiel de ces interpellations, le professeur est tenu de répondre à ces attentes et à ces questionnements, à tout le moins, en accompagnant la réflexion qui émerge. Il le doit, d'une part, parce que ces interrogations sont au programme, d'autre part, parce qu'elles touchent et transforment profondément les jeunes qui s'y confrontent. L'urgence, la gravité, l'imminence des thèmes ou questions abordés, le fait que leur traitement par l'accompagnement réorganise et transforme les sujets sur les plans cognitifs, intellectuels et psychologiques est une vraie chance pour l'enseignant qui « voit » parfois grandir les élèves en direct, même si apparemment le surplace, les temps de latence et les régressions ne sont pas absents de cette croissance.

En terme d'apprentissage on peut avec Sylvie Queval (2010) parler de progression spiralaire si l'on considère que le développement actuel n'est que l'expression de compétences déjà en germe auparavant revisités et sollicités à un niveau supérieur en lien étroit avec la posture d'accompagnement adoptée par l'enseignant. Si, apprendre ainsi à philosopher pour des élèves de terminales n'est pas un acte fortuit ou gratuit, l'inédit, l'imprévu l'inconnu restent les rendez-vous de cet apprentissage, ce à quoi est confronté en permanence celui qui accompagne. C'est à appréhender ce tracé et ce parcours original du sujet que préparerait l'appropriation de la posture d'accompagnement en formation expérimentée ensuite progressivement dans la durée, au cœur de la classe.

XIV.2.4. Le choix d'une improvisation rigoureuse

En cours de philosophie (comme en formation d'ailleurs) la posture d'accompagnement bien que fortement connotée par l'institution, le contexte, le cadre et le protocole adoptés s'improvise en permanence, ou peut-être plus justement, se nourrit de ce qui ne peut en soi être de l'ordre de la prévision. L'organisation de la classe, les routines, les gestes de métier préparent un cadre où certains repères et habitudes prédisposeraient les acteurs à telle ou telle situation didactique. Ils les prédisposent en effet. Mais précisément ces situations, fussent-elles l'objet d'un accompagnement,

sont réinvesties par les élèves à leur manière à partir d'enjeux et de stratégies qui leur appartiennent. La lecture de la situation est donc par définition singulière, et aucun déterminisme strict ne conduit l'élève à interpréter le sens de cette situation qu'il décode bien souvent par-delà ses caractéristiques didactiques. Le choix d'interprétation appartient ainsi au sujet, ce que signale Maeva Paul (2004, p. 154), quand elle décrit et analyse l'expérience de l'accompagné :

« À cette expérience, personne ne peut être conditionné : elle est conquise pour soi-même. La diversité des rôles et des positionnements en situation relève donc à la fois de déterminations personnelles et de déterminations contextuelles, autrement dit d'un choix et d'une décision personnelle en fonction d'un contexte, autant que par des habitudes et partis pris, une systématisation de la lecture des contextes. Chaque accompagnant est donc défini comme acteur appartenant à une certaine sphère de compétence, participant d'un système social qui lui délègue rôles droits et devoirs, et spécifié en tant que personne ».

En cela l'accompagnement est aussi, par définition, le choix permanent d'une adaptation à la réalité de l'accompagné, celui par suite d'une improvisation rigoureuse face à ce qui ne peut être prévu, un cheminement avec le contingent et l'imprescriptible du sujet. L'intégration d'une telle dimension exige que les normes traditionnellement prescrites par l'institution et l'enseignant se règlent sur l'activité librement réflexive de l'élève, ce qui justifie de sa part l'écoute active plutôt que l'occupation par le discours du temps imparti, alloué alors en priorité à l'élève. On mesure combien l'appropriation de cette nouvelle posture de l'accompagnement passe nécessairement par une blessure narcissique touchant le cœur même de l'activité habituelle du professeur de philosophie (se produire devant les élèves) pour basculer vers une activité tournée vers un accueil, une prise en compte, un suivi, un traitement, une évaluation des productions des élèves.(se produire aux côtés, à côté des élèves et parfois devant eux lorsque la demande se fait ressentir). Cette révolution copernicienne de la posture classique de l'enseignant de philosophie même revendiquée (nous en sommes la première preuve) ne se met pas en place sans résistances ni difficultés car c'est d'abord dans la durée qu'elle élabore et fortifie sa forme dense et cohérente en s'enrichissant de la rencontre toujours nouvelle et singulière des élèves. C'est donc à cette construction progressive, spiralaire et complexe qu'il s'agirait de convier les enseignants de philosophie, non à une reconversion instantanée.

XIV.2.5. Personnalisation et plasticité : un accompagnement qui favorise l'analyse

Il n'est aussi de véritable accompagnement que personnalisé et d'accompagnant que personnel, le tout au sein d'un contexte particulier. Si l'on se place du côté de l'accompagné, on retrouve les

mêmes déterminations personnelles et contextuelles. Cela signifie qu'un élève (ou une classe) décodera à sa manière le sens de cet accompagnement et l'accompagnant lui-même. Le profil de la classe peut être ainsi plutôt « inerte », passif et consumériste, ou plutôt à l'écoute et réactif; cela change la forme de l'accompagnement, ce qui est perçu et reçu par l'accompagné. Adaptation à un public particulier et réajustements permanents des gestes professionnels fondent ainsi la posture d'accompagnement qui peut même paraître vaine à force d'être remaniée sans cesse. Mais cette capacité à cibler un public spécifique en s'y adaptant, et cette plasticité permanente de l'agir professionnel qui implique d'être en situation de cours « dans l'urgence et dans l'incertitude » (Perrenoud) tout en restant vigilant et en maintenant un fil conducteur et des objectifs perceptibles par tous définissent précisément les exigences propres à cette posture d'accompagnement où l'écoute mutuelle, le questionnement et l'analyse deviennent peu à peu une conquête de la classe. C'est qu'en effet l'habitude d'être accompagné crée peu à peu la culture de l'analyse chez les élèves. « En créant les bonnes conditions d'écoute, l'accompagnateur entraîne le groupe à l'analyse par son questionnement, lui renvoie la tâche de penser. L'écoute provoque la narration, la reformulation, entraîne vers l'analyse : avoir bien entendu autorise à faire des propositions. L'accompagnement se situe à l'intersection entre écoute et analyse. » (Ferrer, Koberiche, 2003, p. 65). La posture d'accompagnement nous fait, par là même, distinguer les gestes professionnels qui structurent la séance, la font vivre, incitent ici les élèves au retour réflexif, des gestes de métier qui cadrent et ritualisent l'activité des élèves. (Jorro, 2006). Plasticité, personnalisation de ces gestes caractérisent donc la posture générale d'accompagnement de l'apprentissage du philosophe : basculement didactique éminemment révolutionnaire où l'enseignant s'évertue à centrer l'écoute et l'analyse (la sienne et celle des élèves) sur le discours des apprenants par le discours de ces mêmes apprenants. Le processus de pensée de l'élève devient l'objet offert à la réflexion de tous, ce dont on part et ce à quoi l'on revient, pour faire des mises en relation avec les contenus et les compétences proprement philosophiques. Le deuil de la figure du maître de philosophie qui en imposerait par son charisme et son exemple est certainement à faire dans la conquête de cette nouvelle posture non pas celle qui mettrait l'accent sur la disponibilité, l'accueil et l'écoute qui ici se trouve promus en première instance. D'où la difficulté de former les enseignants de philosophie en leur demandant d'abandonner en grande partie la matrice magistrale, fondatrice de leur approche pour s'engager dans une démarche et adopter une posture qui effectivement s'opposent à leur formation initiale.

XIV.2.6. Accompagnement : monolithique ou protéiforme ?

XIV.2.6.1. Posture « de fond » et flexibilité des rôles

Cette improvisation aussi noble et spécifique soit-elle et cette adaptabilité, utilisées seules, offrent-

elles un cadre « tenable », « faisable » et au final pertinent en situation de classe ? N'obligent-elles pas, la plupart du temps à composer avec d'autres postures ? En effet, confronté à la classe le professeur de philosophie comme ses collègues n'adopte pas d'emblée une posture univoque et immuable qui serait celle de l'accompagnement. Il prend contact, fait l'appel, écoute ce qui se dit et observe ses élèves avant de les inviter à s'engager dans la séance du jour de manière plus ou moins formelle et systématique. Ces préliminaires peuvent, à ce titre, être déterminants pour l'entrée des élèves dans l'activité, ou franchement démobilisateurs selon que ces gestes sont empreints ou non d'authenticité, de congruence, d'empathie (Rogers, 1967) ou révèlent, parfois, un déphasage ou un décalage plus ou moins manifeste avec ceux à qui ils s'adressent. D'emblée donc « l'entrée en matière » avec les élèves oblige à la diversité des gestes. Plus avant dans le cours cette diversité se confirme d'autant que si la panoplie déployée vise à l'accompagnement une posture monolithique ne semble pas recommandée du fait des régulations et interventions nombreuses et variées que l'enseignant se voit dans l'obligation de réaliser. D'où la nécessaire diversité des registres abordés lors de cet accompagnement général comme le souligne Guy Le Bouedec (2001, p. 153) :

« ... rares sont les situations « pures », c'est-à-dire celles où seul l'accompagnement serait pertinent : le plus souvent, l'accompagnement est un moment, une posture particulière (nous rajoutons « de fond ») dans une relation qui en appelle d'autres comme la *direction*, le *suivi* ou l'*animation*. Il s'agit en réalité d'une sorte de dialectique, à tout le moins d'une souplesse et d'une flexibilité dans les rôles remplis par un éducateur, en fonction des besoins de l'éduqué; éducateur qui à certains moments assume aussi explicitement que possible son statut d'autorité, et à d'autres établit une relation contractuelle qu'il a la charge de suivre; à d'autres encore, en situation collective, anime le groupe, à d'autres enfin se met en posture d'accompagnement de la personne. » Il nous faut ainsi parler plus justement en classe d'une posture générale « de fond » de l'accompagnement, qui vise effectivement l'appropriation par les élèves d'une posture réflexive les mettant en capacité d'apprendre à philosopher sans nier ni ignorer les phases incontournables et intégrées plus directives ou centrées sur l'animation. L'appropriation d'une posture d'accompagnement en cours de philosophie ne se réduit pas, on l'aura compris aux seules sous- postures ou attitudes d'accueil, d'écoute et de questionnement mais implique d'assumer d'autres rôles dans des registres différents ce qui ne semble pas constituer en soi une difficulté pour les enseignants qui assurent déjà ces rôles dans leur diversité.

XIV.2.6.2. Appropriation par l'élève, flexibilité des gestes

professionnels et médiation

La mise en place du processus d'appropriation par les élèves des compétences du philosophe, notamment du noyau dur conceptualiser, argumenter, problématiser, révéler dès 1992 par Michel

Tozzi tout au long de l'année, renvoie à cette « dialectique », à « cette souplesse », à « cette flexibilité » des rôles et des postures. L'enseignant *propose* ou *impose* effectivement certains supports. Il *organise* et *conduit* ensuite les conditions et la mise en œuvre des situations d'étude, de recherche, d'identification, d'intégration et d'appropriation de ces compétences à partir d'exercices ciblés. Il *suit* et met constamment en relation, en concertation, en conciliation et parfois en connivence avec l'élève l'évolution de son processus de pensée à partir des traces langagières, des attitudes, des conduites, des postures produites. En cela l'enseignant se pose en médiateur de la construction réflexive de l'élève, fait en sorte que ce dernier produise un retour sur lui-même, s'accompagne en déroulant le fil de son processus de pensée. Cette interaction dialectique, permanente, évolutive, constitue l'objet de l'accompagnement et produit des transformations dans les manières d'apprendre. Un(e) élève peut ainsi d'une posture passive et consumériste, transiter par une posture de remise en question de ce premier modèle pour s'engager dans une posture réflexive favorable à l'apprentissage du philosophe (cf. 1). Cette évolution ne se fait pas mécaniquement. Il ne suffit pas que l'enseignant observe ces changements et ces transformations chez l'élève. Son rôle est de les *susciter* voire de les *provoquer* délibérément tout en les accompagnant ce qui implique, à la fois, suivi, vigilance, engagement d'une part, réserve, retrait, écoute d'autre part. Il lui faut, en direct, signifier les indices de cette évolution cognitive, intellectuelle, psychologique avec l'élève, les laisser s'exprimer, favoriser leur mise en scène, permettre une véritable catharsis ouvrant à la *prise de conscience* et à l'intérêt soudain qu'il y a à philosopher.

XIV.2.6.3. Un détour par l'apport de l'analyse de l'activité

Osera-t-on un voyage, toutes distinctions et toutes proportions gardées, entre les gestes professionnels des formateurs en direction de jeunes adultes analysés par Patrick Mayen (2010) spécialiste des travaux de Vygotski et ceux ici assumés par l'enseignant de philosophie qui se serait formé à l'accompagnement ? Centrons-nous simplement sur le lien qui pourrait être fait entre les deux types d'accompagnement. Indépendamment des enjeux profondément distincts pour les sujets que sont respectivement ce que l'auteur appelle : « *L'appropriation des situations* » pour entrer dans la vie professionnelle pour les jeunes adultes, d'une part, et l'appropriation de la situation didactique proposée aux élèves d'autre part, le mode d'accompagnement apparaît semblable. Le terrain commun de « l'agir professionnel » (Bucheton, 2008) des deux univers nous semble en effet être celui du travail de médiation des adultes en vue d'une appropriation par le jeune de sa situation spécifique. Cela passe dans les deux cas par une posture visant à la réflexivité, à la conscientisation du langage par le sujet qui lui autorise une lecture, une prise en compte et une opérationnalisation

de la situation. Se référant conjointement à une recherche en cours⁴ consacrée à l'activité de jeunes adultes en situation d'insertion menée par Gladys Heschema, aux travaux de Rabardel (1995)⁵ et d'Astington (1993)⁶ l'auteur précise :

« Le « travail » de médiation des formateurs avec les jeunes adultes porte sur le développement du langage et il s'effectue sur la découverte de la matérialité du mot, des fonctionnements opérationnels concrets des structures du langage et des jeux de langage. La conscience du langage et de son fonctionnement s'élabore en même temps qu'elle participe à l'élaboration de son usage. ». Par-delà la différence des contextes et des obstacles rencontrés par les jeunes (l'interprétation d'un refus pour un stage pour le jeune adulte, l'interprétation du vécu du cours pour l'élève), le travail des adultes demeure celui d'inviter le sujet à se questionner sur le sens qu'il attribue à la situation et de lui en faire entrevoir d'autres pour le libérer de l'emprise de ce que l'auteur nomme l'« *expérience mutilée* » qui ne lui permet pas initialement de s'approprier celle-ci. Peut-on dans le cas de l'élève employer la même expression, « l'expérience » n'étant pas de même nature et ne remplissant pas la même fonction ? Nous ne sommes pas compétents pour parler de l'analyse de l'activité, et les cadres et les référents ne sont évidemment pas les mêmes pour signifier l'activité professionnelle de jeunes adultes et l'activité psychique de l'élève. Il s'avère simplement que, face à la situation affrontée par l'élève, le formateur-enseignant adopte la même stratégie d'accompagnement à la re-contextualisation sémiotique et sémantique à partir d'un questionnement sur le sens des situations vécues et renvoie le sujet à un nouveau décryptage du réel comme s'efforcent de le faire les formateurs de jeunes adultes : « Il y a une sorte de développement de la signification des mots (et des jeux de langage) au sens vygotkien, puisque, dans ce travail interprétatif mené entre les formateurs et les jeunes adultes, d'une part des propriétés nouvelles arrivent aux mots : propriétés génériques : ambiguïté, dépendance au contexte, etc. et d'autre part, leur arrivent aussi des propriétés situationnelles : telle configuration contextuelle oriente la signification du mot de telle ou telle manière. » C'est ainsi qu'accompagnée de la sorte, cette fois ci dans le cadre du cours de philosophie au lycée, Justine (cf. note n°1) au départ désorientée et sans appétence revisite également le sens de sa situation qui lui donnera les repères nécessaires à son nouvel engagement.

L'appropriation de cette dimension spécifique de l'accompagnement qu'est le travail de médiation ne va pas de soi pour l'enseignant, tout simplement parce qu'elle ne concerne pas simplement et exclusivement les compétences et les connaissances à faire déployer pour apprendre à philosopher,

⁴ Gladys Heschema, Thèse de doctorat en cours, Lisec, Université de Strasbourg & Unité Développement Professionnel et Formation, Agrosup Dijon.

⁵ Pierre Rabardel, *Les hommes et les technologies*, Armand Collin, Paris, 1995.

⁶ Janet W. Astington, *Comment les enfants découvrent la pensée*, Retz, Paris, 1999.

mais se centre sur le sens que ce déploiement peut avoir dans la tête de l'élève. C'est donc bien à ce titre que l'accompagnement du processus de pensée de l'élève est visé pour qu'il discerne avec plus de clarté ce qu'on attend de lui. Là encore la formation des enseignants de philosophie ne prépare pas à se centrer sur le sujet en train d'apprendre (comme semblent le faire les formateurs rompus à l'analyse de l'activité de jeunes professionnels), mais de préférence sur le sujet à traiter ce qui laisse présager de fortes résistances et une reconversion délicate. Il n'est en effet pas anodin d'assurer et d'assumer en permanence une synthèse heureuse des deux « sujets » en se focalisant sur l'itinéraire du premier tout en intégrant les nécessaires contenus travaillés et revisités par la classe qui peuvent à ce titre faire l'objet d'une transposition et d'une appropriation.

(1) Le parcours de Justine est éloquent à cet égard. Cataloguée comme « rebelle » et réfractaire à tout apprentissage, elle manque d'extrême justesse le renvoi définitif en classe de première où elle découvre néanmoins au sein de l'atelier de son lycée l'activité théâtrale qui selon ses propres termes « la sauve ». Effectivement très douée dans cette discipline optionnelle elle « triomphe » comme premier rôle féminin (avec à la clef un texte volumineux à apprendre) lors de la traditionnelle représentation de fin d'année scolaire qui a lieu au théâtre municipal de la ville. Confrontée cette année (2010-2011) au cours de philosophie sur le mode de l'accompagnement, elle réagit tout d'abord assez négativement (« Ca saoule ! », « J'y comprends rien ! », « C'est bien parce que c'est vous monsieur ! »). Invitée à s'exprimer sur ses difficultés et en vue du premier devoir à rédiger elle produit alors à haute voix et pour toute la classe un formidable numéro d'actrice où elle même se questionne sur les compétences repérées et travaillées et les moyens de les mettre en œuvre dans l'exercice visé. Ressortent alors ses inquiétudes, ses croyances, ses assurances quant aux procédures à utiliser, les références, les illustrations, les exemples auxquels elle pense et qu'il faudra éventuellement intégrer et mettre à contribution. Le professeur tente alors de l'éclairer elle et toute la classe sur les points considérés, en liant les remarques et commentaires émis à la construction des compétences visées. Justine incarne ainsi cette phase transitoire où l'élève déconstruit ses repères habituels pour basculer vers une posture réflexive. Caisse de résonance et écho des difficultés rencontrées par ses camarades, elle figure également l'élève en train de s'analyser pour comprendre et penser par lui-même. Confortée dans cette démarche, l'élève, au départ réfractaire, peut s'engager et s'investir. C'est le cas de Justine qui par la suite écoute, questionne, prend des notes, anticipe, propose de réfléchir et de traiter des sujets qu'elle élabore elle-même et qui lui « tiennent à cœur » comme : « Peut-on cesser de croire ? ». Le sens du cours est ici, partie prenante du ressenti, du vécu réfléchi et redéfini comme tel par l'élève. Sa recherche imminente ne souffre aucun délai, s'inscrit dans une quête proprement existentielle et philosophique. Reconnaissons humblement que ce type d'évolution en ce qui concerne la posture de l'élève, si typologie il y a, demeure exceptionnel, tout au moins dans sa brièveté.

(2)

XIV.2.6.4. Un bricolage ingénieux, « polymorphe » et « protéiforme »

Dira-t-on que le déploiement de ces gestes professionnels parfois contradictoires ne relève pas de

l'accompagnement ? Oui si l'on s'en tient à une définition ciblée d'une posture spécifique où l'éducateur n'intervient d'aucune manière sur l'accompagné si ce n'est par l'écoute et l'empathie. Non, si l'on ouvre cette définition à la cohabitation de postures apparemment inconciliables ou contrastées comme l'animation, la direction, le suivi, le guidage etc.... Les situations de classe invitent à cette ouverture car se côtoient, entre autres, des gestes de pilotage, d'étayage, d'administration de consignes, de renforcements, de stimulations, de questionnement d'explicitation. D'où la redéfinition de l'accompagnement en cours de philosophie comme d'un *bricolage* au sens où l'entend Claude Lévi-Strauss, c'est-à-dire celui d'un travail plus ou moins improvisé en fonction des circonstances présentes. Il s'agit si l'on se réfère au contexte sémantique de bricoler, à la fois, de ricocher et de biaiser, autrement dit, de rebondir de manière oblique avec ingéniosité. C'est tout l'art d'enseigner sur le mode de l'accompagnement que de virevolter entre les contraintes pédagogiques et didactiques en construisant et en maintenant dans le même temps une cohérence dont les acteurs sont partie prenante. Outre cette intelligence du biais, du rebond, l'idée de bricolage renvoie à mélanger, combiner, composer des éléments de nature différente. C'est précisément ce qui advient quand le professeur de philosophie anime, dirige, conduit, écoute, questionne, suit, évalue ses élèves dans une logique d'accompagnement. « C'est donc de la non-homogénéité de ce champ qu'accompagner en vient à combiner un matériel qui reste hétéroclite et dont la variété des tâches ne peut prendre sens que dans le temps, celui d'un cheminement. Il s'ensuit que l'accompagnement est nécessairement polymorphe, protéiforme, puisque résultant de logiques imbriquées, d'un tuilage de registres caractérisés par leur ambivalence. » (Paul, 2004). Le ciment de ce dialogue permanent entre les élèves et l'enseignant n'est pas le texte en soi, la doctrine en soi, le discours en soi de tel ou tel philosophe (qui servent néanmoins de références) mais ce qu'en ont compris les élèves à partir du travail singulier opéré (préalablement ou après) par la communauté que constitue la classe et la redéfinition qu'en fait chaque élève, travail et réflexion que l'enseignant reprend, précise et questionne inlassablement avec tous. Le processus de pensée « communautaire » et la reprise faite par chaque acteur constitue ainsi le fil conducteur du cours, le seul pouvant, à notre avis, fédérer l'attention et l'intérêt, car il exprime les élèves dans l'interprétation vivante qu'ils se font des contenus, interprétation qu'il s'agit certes de réguler mais qui rend ces contenus alors plus attractifs et accessibles parce que mobilisant la zone de développement proche des sujets. Trop de copies du baccalauréat de philosophie sont exemptes de réelles connaissances ou références et c'est alors un « crève-cœur » pour l'examineur de sanctionner un élève qui n'a pas été mis en condition d'appréhender celles-ci autrement que sous le mode magistral, où l'adhésion des élèves d'aujourd'hui est inexistante. Le bricolage « polymorphe » et « protéiforme » que nous revendiquons et que nous préconisons, au contraire, ne

« lâche pas l'élève d'une semelle », ou tout au moins tente constamment de suivre, d'accompagner son processus de pensée en lien avec la classe pour promouvoir, questionner, réguler ce qui advient et en faire l'objet permanent d'une réflexion où les itinéraires singuliers de réflexivité inscrivent plus facilement, parce que de façon proximale, les connaissances et les références dans les esprits.

XIV.2.6.5. Une visée d'accompagnement pour mettre en condition

d'apprendre à philosopher

L'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales se construit donc à partir de cette démarche complexe et dans cette durée. Il est question, en outre, ici, souvent d'élèves ni préparés à philosopher ni habitués à être accompagnés. Il en résulte un mixte de postures qui visent à l'accompagnement pour apprendre à philosopher. Une posture unique, immuable qui se constituerait pour exiger des élèves qu'ils philosophent alors qu'ils ne possèdent pas pour la plupart les préalables à cet exercice n'a pas lieu d'être. L'accompagnement recherche en effet, tout d'abord, la mise en route de processus psychiques à la fois simples, indispensables mais délicats à mettre en œuvre chez l'élève comme l'évocation et l'attention (De La Garanderie, 2002). Les consignes visant à la centration, à la re-centration, au maintien de l'attention et à celui de la vigilance sont donc primordiales (on débute la séance avec, et elles sont incontournables). Les gestes professionnels qui participent de ces objectifs sont ainsi prépondérants et très présents en début d'apprentissage.

La question se pose alors de savoir si l'accompagnement est dans ce sens une somme de gestes spécifiques qu'il faut maîtriser pour en posséder l'expertise? A l'inverse, suppose-t-il le choix délibéré de certains gestes plutôt que d'autres, posture où l'on s'installerait comme dans un temple ou comme dans un refuge ? Il semble que ces deux conceptions et les pratiques qui en découlent n'expriment plus l'accompagnement. « On peut alors identifier deux dérives et une issue créatrice. Les premières se produisent lorsqu'accompagner relève d'un processus totalisant où les diverses logiques sont conçues égales les unes aux autres, autrement dit confondues, ou lorsqu'une attitude dite d'accompagnement a élu domicile dans l'un des registres. S'immobiliser dans le choix d'une posture est négation de l'accompagnement, lequel ne se conçoit que dans la mobilité, la processivité, l'interaction productrice d'inédits. » (Paul, 2004) Nous retiendrons que l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe s'apparente à un bricolage ingénieux « polymorphe », « protéiforme » et donc non « monolithique » visant à favoriser la maîtrise et l'orientation des processus psychiques des élèves dans le but d'apprendre à philosopher. C'est donc la visée d'accompagnement plus que sa réalité pure et dure qui caractérise et caractériserait les pratiques des enseignants de philosophie qui tentent ou tenteraient d'adopter cette posture.

XIV.2.6.6. L'exigence de l'apprentissage du philosophe et la construction des attitudes et capacités de base

Ils se centrent, en effet à cet égard et au départ, sur l'appropriation par les élèves d'attitudes et de capacités psychiques de base que sont l'attention, la concentration, la vigilance. Or sans ce préalable et ce prérequis, l'accompagnement peut difficilement se mettre en place. Un cours « débité » par l'enseignant qui renoncerait (pour x raisons) à ce premier objectif de focalisation de l'attention par les élèves et de sa poursuite dans la durée abandonnerait évidemment l'idée d'un accompagnement. Quelles que soient les conditions d'enseignement (et l'on sait qu'elles sont parfois difficiles) l'idée d'une recentration de l'attention et surtout sa mise en œuvre nous paraît devoir être maintenue coûte que coûte précisément parce que l'attention du public auquel les enseignants sont confrontés aujourd'hui « s'échappe » continuellement et se disperse. Le véritable enjeu demeure, par le biais des compétences et des connaissances que l'on demande à l'élève de travailler, qu'il puisse être en mesure de se questionner lui-même dans la continuité, sur lui-même et le monde, bref de maîtriser les moyens psychiques d'apprendre à philosopher. Une formation des professeurs de philosophie centrée sur la construction d'une posture visant à faire que les élèves s'approprient cette maîtrise ne peut à cet égard être considérée comme un gadget issu de la psychologie cognitive mais bel et bien comme un préalable incontournable à l'apprentissage.

XIV.2.7. Accompagnement : la diversité et la singularité comme règle

En lien avec ces gestes incitant à la centration ou à la recentration de l'attention, ce sont bien la « mobilité », la réflexivité à l'intérieur d'un processus de pensée, l'« inédit » qui caractérisent les rencontres d'accompagnement toujours singulières entre un professeur et sa classe, un professeur et un élève. Cette originalité de la relation n'appartient d'ailleurs ni à l'un ni à l'autre, mais procède de l'interaction construite avec l'un et l'autre. Or si c'est l'enseignant qui conduit l'accompagnement, le produit de sa rencontre avec l'élève n'est pas prédictible ni même prévisible en soi. Les objectifs, les buts, les consignes, les critères de réussite, de réalisation, d'évaluation peuvent, certes, « préparer le terrain », baliser le parcours de l'un et de l'autre, mais la diversité des apprenants est telle qu'elle oblige à une individualisation et à une différenciation des tâches, des évaluations, des formes d'accompagnement. Hors de ce cahier des charges pratiques, on constate que dans le microcosme discursif que constitue la classe de philosophie chaque élève entretient un rapport à la langue et à la communication comme instrument de pouvoir, d'intégration dans le groupe, d'action

sur le réel qui lui est propre, et que cette singularité est à prendre en compte quand on accompagne. (Perrenoud, 1991) De même on est confronté à cette singularité ou à ces différences quand il s'agit d'inviter les élèves à débattre. Qui est intéressé et s'impliquera? Qui préfère, dans un premier temps, assurer et assumer un autre rôle ? De même, qui désire réellement lire tel ou tel texte de tel ou tel auteur et quels sont les ressorts de cette motivation ? Quel genre et type d'écrit va faire qu'un élève plutôt qu'un autre s'investira ? On sait, on (l'a vu plus préalablement en détails), que les compétences pour prendre la parole, celles pour conceptualiser, argumenter, problématiser, à l'oral comme à l'écrit relèvent en partie de l'origine familiale, sociale et culturelle, mais aussi de la diversité des personnalités et des manières d'être au monde. Accueillir cette diversité et s'y adosser pour construire le cours tout en préservant la cohérence dans une logique d'accompagnement apparaît comme le leitmotiv à conserver. Dans le même esprit Philippe Perrenoud (1998) nous fait remarquer « que les mêmes maîtrises se développent par des cheminements et à des rythmes différents, et qu'elles recouvrent pour une part des savoir-faire et des opérations diverses, mais également efficaces. Pour écrire un texte, tout le monde n'a pas besoin de faire un plan. De même, certains locuteurs ne maîtrisent une conversation téléphonique que s'ils l'ont planifiée et anticipée alors que d'autres sont capables d'improviser. Sur ce seul axe, il y a de fortes différences culturelles et individuelles, si bien que des individus différents ne mobilisent pas les mêmes ressources pour résoudre les mêmes problèmes ».

La reconnaissance de la différence à travers la diversité et la singularité des profils et des parcours nous paraît être une constante à prendre en considération quand on accompagne l'apprentissage du philosophe. Cela justifie que non seulement les tâches prescrites puissent être différenciées et différentes pour un même objectif (par exemple apprendre à dissenter), mais que les démarches de l'enseignant soient elles-mêmes différenciées et différentes selon les élèves qu'il accompagne et dont les besoins diffèrent. En cours de philosophie, la pédagogie dite différenciée n'est donc pas non plus accessoire, mais bel et bien déterminante si l'on veut garder le lien authentique qui fait que l'élève étant reconnu dans la singularité de sa manière d'apprendre et étant invité à reconnaître lui-même son propre profil peut s'aventurer plus avant avec l'assurance et la confiance que lui donne cette prise de repères sur lui-même. Un minimum d'heures d'enseignement concernant les savoirs ayant trait à la psychologie cognitive en lien avec la question des apprentissages paraîtrait à cet égard particulièrement recommandé dans la formation initiale des enseignants de philosophie afin que ceux-ci, intégrant les apports de celle-ci, passent plus facilement d'une pratique faisant la part belle au discours ex cathedra à une autre ayant pour but de se centrer sur le discours que l'élève se fait à lui-même et aux autres quand il tente d'apprendre à philosopher.

XIV.2.8. Accompagnement : l'obstacle des représentations et des habitudes du travail scolaire

XIV.2.8.1. Le frein des représentations et des habitudes réfractaires

Quand il est question d'apprendre à philosopher les conditions initiales des élèves sont, nous venons de le souligner, extrêmement contrastées. La mobilisation et surtout la canalisation des ressources sont de vraies difficultés quand on choisit la posture d'accompagnement. Celle-ci interpelle pour le moins les élèves habitués à plus de directivité. (Que voulez-vous que j'écrive monsieur?). Elle désoriente et perturbe mêmes certains dans la représentation qu'ils se font du « bon » professeur qui dit et dicte ce qui doit être appris. Elle constitue initialement pour ceux-ci un frein à l'engagement dans les activités proposées, dans la mesure où elle met l'accent sur la prise en compte d'une parole qui se prend en charge et qui n'est plus l'expression du monopole et de la toute-puissance du professeur, mais offre une liberté et une autonomie qui ne sont pas faciles à assumer. Ces opportunités nouvelles donnent certes l'occasion à l'élève de « prendre la parole » de manière authentique et d'être écouté, mais ce faisant troublent souvent certains dans leur approche habituelle du cours qu'ils pratiquent plus passivement. Par conséquent, ces nouvelles sollicitations sont à la fois vécues comme déstabilisantes et parfois même comme le signe évident d'une incompétence flagrante du professeur. Les invitations à l'auto et à la co-évaluation, à l'auto et à la co-régulation, à l'analyse réflexive et métacognitive sont ainsi mal perçues par ces élèves qui assignent à l'enseignant les rôles de conduire et de diriger. (cf. note n°2).

On comprend comment les représentations initiales sur le philosophe, sur la philosophie, sur le rôle de l'enseignant peuvent dans un premier temps compliquer la tâche de l'accompagnateur qui, s'il est habitué à faire émerger ces représentations, vit souvent une entrée en matière délicate et parfois peu gratifiante avec certains élèves qui vous interpellent sur votre propre compétence professionnelle. L'attitude est toujours, dans ce cas de figure, de répondre précisément, peut-être, parfois avec humour, mais sans autoritarisme en pratiquant en acte ce qu'on attend de la part de l'élève, c'est-à-dire l'exercice du dialogue et de la rationalité. À cet instant ce sont bien parallèlement et en majeure partie les ressources psychologiques de l'élève qui sont mobilisées et font pour un temps obstacle à l'apprentissage du philosophe, tout en étant un passage obligé vers l'inflexion voire la transformation de ses représentations.

XIV.2.8.2. Accompagnement, représentations et habitudes : une nécessaire confrontation à traiter en analyse de la pratique

L'enseignant accompagnateur ne peut éviter cette confrontation des représentations portées par sa posture avec celles intériorisées par l'élève sur la base de ses habitudes scolaires et de la conception qu'il se fait du procès enseignement apprentissage. Cette confrontation a lieu et nous dirions même qu'elle est un moment nécessaire à l'installation plus ou moins progressive d'un changement dans la manière d'apprendre de l'élève. Certains demeurent cependant réfractaires à cette invitation au changement. À leur égard, un mode, ici ou là, plus prescriptif de la gestion du cours, peut faire alors que le lien didactique et relationnel indispensable à leur adhésion soit maintenu, en attendant et en espérant une éventuelle évolution de leur part. Le professeur de philosophie qui désire accompagner doit ainsi être conscient que sa posture s'inscrit peu à peu et non sans mal dans l'univers didactique pressenti et attendu de la classe, qui est celui construit en grande partie par les habitudes de travail scolaire, par les représentations ayant trait au procès enseignement-apprentissage, elles-mêmes pouvant être influencées par les conceptions éducatives et la personnalité de l'élève. Choisir d'accompagner n'est donc pas un acte neutre (comme toute autre posture d'ailleurs), mais il faut bien être convaincu du choc "culturel" qu'il peut engendrer et du trouble initial qu'il peut occasionner chez certains élèves, dont il faudra accompagner l'éventuelle évolution avec un peu plus d'attention et de « doigté ». Ces « incidents critiques » survenus précisément à la suite de distorsions trop importantes entre les représentations habituelles que l'élève se fait du rôle et du statut du professeur et la posture d'accompagnement qui lui est proposée, pourraient justement faire l'objet de faits considérés dans des dispositifs d'analyse de la pratique qui seraient intégrés dans les modules de formation du professeur de philosophie. Cela permettrait à celui-ci de mieux comprendre les raisons de ces incidents et surtout de choisir de mettre en place des stratégies de remédiation en lien avec la situation vécue et analysée.

Note n° 2. Petit florilège, dans l'ordre, de questions et remarques authentiques d'une élève à l'adresse de l'enseignant en début d'année comme illustration de la difficulté à asseoir et à rendre crédible la posture d'accompagnement :

- « Monsieur, est-ce que vous avez votre diplôme pour enseigner? »
- Réponse du professeur : « Oui, bien sûr, c'est même obligatoire pour enseigner. »
- « Vous êtes sûr? Vous l'avez? »
- « Tout à fait sûr »
- « Quand vous parlez, est-ce que vous comprenez ce que vous dites ? »

- « Moi, oui, mais peut être que je peux essayer d'être plus clair si tu ne comprends pas. De ton côté dis-le-moi si c'est le cas et redouble d'attention. ».

-« Moi j'y comprend rien. La philo c'est, en fait, en faire une tonne pour ne rien dire. »

- « Tu as le droit de penser cela au départ mais je ne désespère pas de te faire changer d'avis. »

- « Mais enfin monsieur on attend de vous que vous nous dictiez un cours structuré, pas que ce soit nous qui fassions cours. C'est n'importe quoi ! »

-« La structure vous l'aurez mais il vous faut aussi contribuer à la construire par vous-même et avec vos camarades en réfléchissant et en tentant de répondre aux questions que nous nous posons. La structure est d'abord dans l'exercice de votre pensée comme nous le rappelle Kant que nous venons d'étudier, non pas seulement dans un cours dicté qui s'il vous rassure et met en forme ce qui doit être retenu, ne reflète pas nécessairement le fruit et le sens de votre réflexion. Pour cela il vous faut faire l'effort de prendre des notes, quitte ensuite à revisiter celles-ci pour rédiger un texte qui vous parle et intègre ce qui a été découvert ou recherché ».

XIV.2.8.3. Le frein des représentations et des habitudes « favorables »

D'autres représentations beaucoup plus positives et même parfois enthousiastes (la philo c'est super, on discute, on nous écoute, on refait le monde) ne suffisent pourtant pas à engager les élèves porteurs de ces mêmes représentations dans la mise en forme écrite du cours. Bien souvent ces élèves, réactifs, motivés, investis sont les moteurs de la classe, car ils adhèrent à ce que la posture d'accompagnement leur offre : répondre aux questions tout en se questionnant, rechercher un terme exact parce qu'il participe d'une réponse en germe et qu'il est aussi l'indicateur que la pensée se réfléchit, tâtonne, se cherche elle-même. C'est pour eux passionnant et essentiel et maintes fois ils poursuivent et prolongent débats et questionnements avec leurs « semblables ». C'est évidemment un point très positif qui apparaît dans les premières productions. Le processus de pensée se donne à voir plus ou moins clairement, plus ou moins précisément et rigoureusement lors de ces premiers essais, mais il est incontestablement présent. Manquent hélas le plus souvent à ce discours les références, les faits scientifiques, les faits avérés, les exemples sur lesquels ces élèves pourraient s'appuyer pour argumenter et qu'ils n'ont pas couchés par écrit, d'où une construction de la réflexion souvent pertinente mais insuffisamment nourrie et argumentée. Le tableau initial de la classe de philosophie par-delà les filières ressemble ainsi la plupart du temps à un kaléidoscope où non seulement, comme l'indique Philippe Perrenoud, «des individus différents ne mobilisent pas les mêmes ressources pour résoudre les mêmes problèmes» mais où aussi le jeu des investissements de ces ressources est tellement spécifique à chacun que les parcours d'apprentissage le sont également. Tenter de faire apprendre à philosopher au premier groupe d'élèves (nous préférons cette appellation à celle de type,

l'enseignement visant ici la transformation des représentations et des attitudes) c'est-à-dire, ceux qui y sont (pour x raison) plutôt réfractaires commence avec ce que Jérôme Bruner (1983) nomme l'enrôlement, autrement dit l'action de susciter chez eux l'intérêt et l'adhésion, ce qui correspond à l'une des fonctions de l'étayage. Dans la même classe l'enseignant a à composer également avec le second groupe plus investi, auquel il faudra néanmoins signaler la tâche de formaliser par écrit la mise en relation entre les problèmes, les problématiques exprimées à l'oral et les contenus du cours qui s'y rattachent. C'est donc à travers la diversité des gestes professionnels dans une démarche différenciée que se construit l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe.

Pour conclure sur ce point des freins plus ou moins puissants, ancrés chez les élèves, à l'installation d'une posture d'accompagnement adoptée par leur enseignant, nous observerons qu'ils ne sont pas étonnants et même quelque part, presque légitimes, car très souvent ces élèves ont préalablement rencontré dans leur pratiques des modalités d'enseignement issues le plus souvent de la stricte prescription. Aija- Leena Nurminen (2005, p. 51-52) professeur de français à l'école d'administration d'Helsinki observatrice de la vie scolaire française à travers la scolarisation de ses deux enfants témoigne de la différence des logiques en vigueur dans le système éducatif finlandais (logique d'apprentissage et autonomie de l'élève) et français (logique d'enseignement et directivité de l'enseignant) : « En Finlande, on accorde de plus en plus d'importance au travail des élèves. L'enseignant délègue le plus possible du travail et de la responsabilité aux élèves, quelquefois sans doute même trop. Les enfants sont donc au cœur du travail scolaire. C'est le contraire en France : le travail semble être centré sur l'enseignant, tout passe par lui, il contrôle tout ».

L'accompagnement lié étroitement à une logique d'enseignement centrée sur les apprentissages veut éviter (nous l'avons longuement souligné) de confondre la fonction de l'enseignant avec sa posture qui n'a de sens, comme le préconise Aja Leena Nurminen, qu'en tant que catalyseur de la prise d'initiative et de la prise d'autonomie par l'élève dans ses apprentissages. À cet égard le travail produit par le sujet met en avant sa différence et sa singularité et nous garde pour cela et par cela de nous substituer à lui. Un travail sur la prise de conscience des conceptions ou sur celle des représentations du métier d'enseignant de philosophie à partir d'outils issus de l'analyse réflexive et de la pratique (comme le blason, les métaphores, l'instruction au sosie ...) autoriserait une émergence, une conscientisation, voire un infléchissement et une transformation de celles-ci dans le sens d'une posture d'accompagnement, même si l'appropriation et l'installation de cette posture dans la pratique s'avère plus délicate puisque, nous l'avons déjà souligné, à inscrire dans la durée.

XIV.3. Vers une formation à l'accompagnement du philosophe

XIV.3.1. D'un modèle et d'une logique d'enseignement à d'autres

Ce saut qualitatif du changement de posture est périlleux dans la mesure où il correspond à une révolution copernicienne du métier. Du modèle intellectualiste issu de l'Antiquité qui considère l'enseignant comme le Maître qui sait et qui, son charisme suffisant, peut se passer de formation, l'enseignant de philosophie peut adopter ou déjà incarner un second modèle (qui fut souvent diffusé par les Ecoles Normales) centré sur un apprentissage imitatif de la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire. L'appui sur les apports des sciences humaines pour rationaliser la pratique et appliquer la théorie constitue un troisième modèle. Le quatrième modèle auquel nous adhérons implique un aller-retour entre pratique et théorie. Marguerite Altet (1994, p. 26) décrit ainsi l'activité de l'enseignant qui « devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des professionnels et des chercheurs qui cherchent à articuler une approche de type action-savoir-problème ». La focale est désormais orientée sur les sujets apprenants et sur les gestes ou micro gestes pertinents pour faire activer leur processus de pensée : accueillir , écouter, questionner, relancer, faire préciser, faire reformuler, « laisser muser »⁷ la parole des élèves, la signaler, la reformuler, la transcrire et la faire écrire, la personnifier, l'authentifier, la référer, la mettre en relation, en perspective avec les compétences du philosophe initiées par Michel Tozzi (conceptualiser, argumenter, problématiser) et les contenus du programme (notions, concepts, idées problématiques, textes, doctrines etc....).

Cheminer ainsi à côté et avec l'élève n'est pas une posture que l'on acquiert immédiatement. Elle est, nous l'avons précédemment souligné, l'objet d'une construction, pas à pas, dans la pratique quotidienne et vise le long terme. Surtout, cette posture rompt avec ce à quoi est habitué l'enseignant de philosophie : « occuper le terrain » et monopoliser la parole. C'est peut-être ce qui le désoriente et même parfois lui fait peur. Il s'agit en effet de se taire et d'écouter, beaucoup, de parler, mais plutôt en rebondissant sur le propos de l'élève, en se mettant à son service : apparente simplicité en principe, mise en œuvre extrêmement ardue en réalité.

⁷ Expression empruntée à Alain Decron (2003) qui signifie qu'on laisse le temps nécessaire aux élèves pour exprimer, écouter, apprivoiser divers univers discursifs. Ce temps qu'on laisse ainsi dérouler devient alors partie prenante du processus de pensée ; in « Les gestes professionnels langagiers de l'enseignant facilitent-ils tous l'entrée dans les savoirs des élèves ? » Communication, Actes du colloque : la discussion en formation et en éducation . CD Rom, Université Montpellier.

XIV.3.2. Analyse de la pratique et transformation effective des postures initiales

À partir de ce constat soulignant la prégnance et la pérennité des postures traditionnelles d'enseignement, que proposer en formation initiale et continue pour les futurs ou déjà enseignants de philosophie ?

La circulaire de cadrage des masters de décembre 2009 concernant la mise en place des diplômes nationaux, évoque explicitement la possibilité pour les premiers d' « une analyse des situations professionnelles, au croisement et à l'articulation de la découverte du métier et des enseignements reçus, dans une logique d'alternance ».

Il nous paraît effectivement fondamental de situer la proposition de séquences de formation d'analyse de la pratique comme des séquences réellement professionnalisantes liant formalisation, prise de conscience, mise à distance, analyse « des situations professionnelles » et intégration des apports théoriques ou « enseignements reçus » pour conserver ainsi cohérence et cohésion du projet professionnel.

L'écriture de l'ancien mémoire professionnel, trop souvent perçu par les étudiants (ou les formateurs) comme un exercice formel validant le diplôme poursuivi, va dans ce sens. Le triptyque, savoirs académiques, apports, méthodologie de la recherche et pratiques devaient y figurer comme un subtil tissage de l'apprentissage du métier.

Or il nous semble que les apprentis professeurs de philosophie, comme leurs prédécesseurs, privilégient presque exclusivement les savoirs académiques et se trouvent ainsi démunis et désorientés lorsqu'il s'agit, non pas, de philosopher devant la classe (ils savent le faire et souvent brillamment) mais de faire apprendre à philosopher à des élèves singuliers, ce qui relève de la maîtrise de la didactique professionnelle.

Muscler la formation dans le sens de l'analyse de la pratique, de l'apport et de la méthodologie en sciences de l'éducation paraît urgent. Des dispositifs comme le mémoire professionnel, le GEASE (Etienne, Fumat) à l'Université Paul Valéry de Montpellier, l'instruction au sosie issue des recherches entreprises par le CNAM, (Comité National des Arts et Métiers) et l'entretien d'explicitation élaboré à partir de celles de Pierre Vermersch peuvent constituer dans cette perspective des pistes intéressantes de même que le portfolio⁸, l'enregistrement vidéo suivi de l'auto-confrontation.

Tous ces dispositifs contribuent-ils, se demande Richard Étienne, à inscrire l'enseignant « dans un nouveau rapport à la profession dans lequel la communication professionnelle orale et/ ou écrite est

⁸ Le port folio : dispositif rassemblant les traces (productions et démarches réflexives) élaborées lors du processus de formation

le vecteur d'une nouvelle identité qui intègre la formation (Perrenoud 2001b) comme une composante en actes de son exercice ? » (Crinon, 2003).

Il est question, ici, à la suite de l'exhortation faite aux enseignants par Philippe Perrenoud (2001) de « développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant » d'orienter ainsi les enseignants de philosophie non pas seulement ni même précisément sur l'acte de faire passer à tout prix des contenus, mais plus justement sur le questionnement visant à identifier les modalités de présentation de ces contenus afin qu'ils aient du sens pour les élèves et par là même qu'ils se les approprient.

XIV.3.3. Quelques raisons d'intégrer l'appropriation de la posture d'accompagnement dans la formation des enseignants de philosophie

Outre ce qui définit la posture d'accompagnement et la fonde en tant que posture professionnelle pertinente plusieurs autres raisons méritent d'être considérées :

- cette posture autorise l'accueil des principes de communauté de recherche⁹, de communauté discursive¹⁰, de travail coopératif et collaboratif,¹¹ (Baudrit, 2007) pour développer l'apprentissage du philosopher, principes plus difficiles ou impossibles à adopter autrement dans la classe ;
- ce choix de posture constitue par lui-même un choix philosophique et politique celui du pari de l'autonomie et de l'éducabilité du sujet ;
- lorsque cette posture d'accompagnement et ces principes sont mis en œuvre dans le système éducatif, les élèves deviennent presque tous compétents et plus épanouis (cf. En Finlande¹²) ;
- sur le plan institutionnel, la récente réforme du lycée a intégré, dès la rentrée 2009-2010, l'accompagnement personnalisé comme une compétence de l'enseignant à raison de deux heures hebdomadaires par niveau de classe et réitère celle-ci comme une exigence dans la lettre de rentrée 2012. Cette posture que les enseignants auraient à s'approprier en formation devient donc officiellement une manière de traiter les apprentissages ;
- le socle commun des compétences mis en place depuis 2006, évalué en lien avec l'obtention du brevet des collèges et censé être ensuite pérennisé au lycée met l'accent sur l'initiative et l'autonomie comme septième pilier des compétences à travailler par les élèves.

⁹ « Communauté de recherche », expression consacrée par le philosophe contemporain Matthew Lipman à la suite du linguiste Charles Saunders Pierce et du pédagogue John Dewey. Le groupe classe dont l'enseignant fait partie reconnaît dans ce sens la possible et riche contribution de chacun des acteurs.

¹⁰ « Communauté discursive », expression définie par Jean Paul Bernié comme « la construction d'un espace socio-discursif de partage des significations ».

¹¹ Le travail coopératif désigne un travail où l'objectif est commun, les tâches et les compétences distinctes et juxtaposées. Le travail collaboratif suppose non seulement que l'objectif mais la tâche et le processus de réalisation sont communs à partir d'une construction et d'une conception mutuelle où les réajustements sont permanents.

¹² Pour une réflexion plus nourrie sur la réussite et la sérénité de l'élève finlandais consulter le petit livre de Paul Robert : ROBERT P. (2008), La Finlande, un modèle éducatif pour la France ? E.S.F.

CONCLUSION

Pour l'instauration de l'enseignement du philosophe comme un accompagnement au développement du processus de pensée

Au moment de conclure, nous revient à l'esprit ce qui nous a déterminé, et nous détermine, à considérer l'enseignement « du philosophe » comme un accompagnement au développement du processus de pensée des élèves. Notre scénario, histoire et parcours de vie, les rencontres que nous avons faites, la formation que nous avons suivie, l'expérience professionnelle et expérientielle que nous avons engrangée, nous ont conduits à adopter cette posture de l'accompagnement définitivement, et à la faire perdurer dans nos pratiques professionnelles et extra-professionnelles.

Parallèlement à l'influence que cette histoire personnelle a eue sur nos choix, nous avons cru reconnaître celle de l'histoire intériorisée de cette posture à travers les âges. Sa présence et son impact, à partir de l'analyse de ses fondements historico-philosophiques, s'est avérée manifeste, même si le sens actuel que nous attribuons à l'accompagnement, en permanence revisité et renouvelé, se démarque de la maïeutique socratique, en s'interrogeant sur la question cruciale de l'implication des acteurs. Cette dernière préoccupation nous avertit que c'est d'abord l'activité psychique de l'élève qui est visée, malgré les obstacles institutionnels ou psycho-sociétaux qui peuvent apparaître, et que les stratégies visant à développer cette activité, en dépit de ces difficultés, intègrent, par principe et en pratique, la négociation, la contractualisation et la mise en projet.

En outre, nous avons remarqué qu'apprendre à philosopher ne peut réellement se faire que lorsque l'enseignant-accompagnateur est pleinement conscient de l'importance que peuvent jouer le rapport au savoir, les processus d'appropriation, de médiatisation en zone de développement proche, en lien avec les instruments psychologiques alors constitués. Partant, nous avons pu montrer que l'essentiel de l'étayage (ce que nos quatre hypothèses de recherche, en grande partie confirmées soulignent), consiste à favoriser par le questionnement d'explicitation et à partir de la verbalisation, la maîtrise par le sujet des processus psychiques, l'habitude de la conscientisation par l'auto-évaluation, celle du travail collaboratif et celle enfin de l'intervention de la volonté.

Ce bilan nous a ensuite amené à proposer comme perspective une approche renouvelée de la didactique de l'apprentissage « du philosophe », centrée essentiellement sur l'accompagnement de

la progressivité du processus de pensée de l'élève. Nous avons, pour cela, mis en avant ce qui nous paraît être les gestes professionnels appropriés, et parfois spécifiques, de cet accompagnement à la progressivité de l'apprentissage « du philosophe », à savoir, l'accueil, le questionnement, le travail de médiation et l'animation. Les grands traits d'une proposition d'un renouvellement de la didactique disciplinaire ont donc été esquissés. En outre, il nous a paru complémentaire de nous interroger sur ce qui pourrait constituer les pistes d'une appropriation de la posture d'accompagnement, comme fondement de la formation des enseignants de philosophie. Nous avons à cet égard pointé les freins à cette appropriation, spécialement dans la formation reçue et les conceptions élaborées, et nous avons présenté les dispositifs d'analyse de la pratique, comme un recours autorisant une reconversion, que nous pensons utile et urgente, ne serait-ce qu'en regard des résultats enregistrés chaque année par les élèves à l'épreuve de philosophie du baccalauréat.

Pourtant les motifs et motivations qui conduisent notre recherche ne sont pas qu'institutionnels. Ils touchent à l'humain et nous tiennent particulièrement à cœur. Quand nous accompagnons les élèves, nous sommes certes, conscient, comme le préconisent les textes officiels de 2003-2004, de mettre en œuvre une démarche visant à « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement et à lui offrir une culture philosophique initiale ». C'est même ce terme « d'exercice » que nous avons constamment employé, et auquel nous nous référons, pour décrire l'activité psychique des élèves. Mais ne nous méprenons pas. Cet exercice ne se réduit pas à un simple entraînement, ni à une instruction, ni même à une activité rationalisante. Nous sommes avec des adolescents, donc avec de jeunes personnes en formation qui, selon la formule de Wallon, se posent en s'opposant, à la fois fragiles et en quête de repères. S'en tenir à l'accompagnement d'un discours cohérent, en s'efforçant à une neutralité permanente peut être une option, d'ailleurs nullement rédhibitoire, mais qui n'est pas la nôtre. Non pas qu'il faille se complaire dans la confiance, dans le « jeunisme » ou dans la démagogie que nous excluons. Mais comme le souligne Hannah Arendt (1958 /1972), les jeunes dont nous avons la charge attendent que nous nous montrions, d'une certaine manière, comme responsables du monde que nous leurs léguons. Cela signifie qu'on se présente ainsi à eux, même si cette responsabilité ne nous incombe pas personnellement. Cela implique qu'un problème ou une question qui, manifestement les interpelle de manière vive, ne soit pas éludés. C'est une manière avec eux de considérer le monde tel qu'il est et tel qu'il pourrait être. L'attente sur le sens et la valeur à accorder au réel est ainsi très forte en classe de philosophie et se manifeste en cours par des questions en cascade, qui renvoient à des interrogations intenses.

- « Malheureusement oui » répond une élève, ce mardi 11 septembre 2012, à la question : y-a-t-il un droit du plus fort ? Puis se reprenant ajoute : « Non, ce n'est pas un droit, mais un fait ».

- «Monsieur, vous, vous croyez en Dieu ? », m'interroge un autre devant la classe « suspendue » à ma réponse.

Sans verser dans le prosélytisme ou l'endoctrinement, il ne nous semble pas possible d'accompagner sans dévoiler ce qui nous construit et ce qui nous engage. Le voudrait-on (et certains s'y essaient en tentant de poser une ligne de démarcation entre contenus à transmettre et système de valeurs auxquels ils adhèrent), qu'on se contredirait, découvrant dans cette attitude particulière, ce qui précisément nous fonde. Partir des élèves et les prendre « tels qu'ils sont », c'est donc aussi se montrer tel qu'on est, et la proximité alors intègre dans le même temps la juste distance à garder, ce à quoi sont souvent très sensibles les élèves, et qui, paradoxalement, peut se révéler être un argument didactique pour dynamiser le cours. « Ainsi la première qualité d'un enseignant » nous dit Jeanne Mallet (2009, p.71) c'est cette décentration qui l'amène non à s'écouter parler et à se regarder faire, mais à s'intéresser à la spécificité de chaque être en face de lui pour le mieux possible, créer les conditions du déclic de l'intérêt et de la curiosité, mais aussi le déclic de l'effort de synthèse, de compréhension. » C'est aussi, nous l'avons longuement développé, construire une relation empathique, forte, authentique, congruente, sans peur de perdre son identité professionnelle (nous pensons au contraire qu'elle renforce celle-ci). L'accueil de la personne de l'élève dans sa globalité (cf. première partie, chapitre I) apparaît ici déterminant pour l'entrée du sujet dans l'activité et pour son engagement, comme l'illustrent, entre autres, les cas de Jennifer ou de Justine. De ce point de vue, nous nous sentons extrêmement proche des conclusions auxquelles parvient Jeanne Mallet, (opus cit. , p. 44) qui s'inspirant des écrits et paroles du Dalai-Lama, observe que : « Nous avons réduit, peut-être sans le savoir, la fonction « éducatrice » à une fonction strictement "enseignante", au lieu d'intégrer l'expertise en matière de « savoirs », au sein de fonctions plus vastes, soucieuses avant tout de l'épanouissement harmonieux, équilibré et spécifique d'une jeune personne qui chemine, se développe et reste vivante ». Le maître spirituel et temporel du Tibet affirme que "les systèmes éducatifs doivent avoir deux objectifs : développer les potentialités intellectuelles mais également développer les potentialités et valeurs humaines" (op. cit. , p. 32). Or il semble qu'on ait surévalué les premières en oubliant les secondes. Si accompagner l'apprentissage « du philosophe » a un sens, c'est justement celui de cette présence incarnant deux versants auprès des élèves : celui du professeur porteur de connaissances et de compétences et celui, qui lui est intimement lié, de la confiance tranquille, que celui-ci met dans les « potentialités » et les « valeurs » qu'expriment les élèves en train d'apprendre. Hors de ce projet et hors de ce pari, accompagner reste un protocole. Les élèves ne s'y trompent pas, qui savent à leur tour, sans concession, détecter l'incohérence que nous pouvons manifester entre discours et actes, ce qui confirme, comme le prône Jeanne Mallet, "qu'être éducateur, c'est finalement montrer le

chemin par ce que l'on fait, ce que l'on est" (op. cit. , p.23). L'accompagnement, qui plus est, l'accompagnement de l'apprentissage « du philosophe », ne peut donc se réduire à une technique ou à un procédé, mais cultive l'incarnation d'une posture qui s'adresse de manière holistique à la personne de l'élève.

Nous aimerions ensuite souligner le fait que la posture d'accompagnement nous apparaît comme un vecteur de démocratisation et de lutte contre les inégalités scolaires. On sait que chaque année, cent cinquante mille jeunes sont exclus du système, que 15 à 20% d'entre eux sont en très grande difficulté pour écrire et maîtriser la langue maternelle, tendance qui s'est même renforcée entre 2000 et 2009, selon l'enquête internationale PISA. Au scandale moral s'ajoute donc une perte de potentialités humaines et économiques qui concernent les enfants des familles les plus défavorisées. « Tout le monde s'accorde aujourd'hui sur le fait que notre école va mal, et même de plus en plus mal. Non seulement elle reproduit les inégalités sociales, mais elle les accentue » observe amèrement le nouveau Ministre de l'Éducation Nationale, Vincent Peillon, dans les colonnes du magazine hebdomadaire *Télérama* (2012). De surcroît, si le pourcentage des enfants d'ouvriers décrochant un "bac" général est passé de 11 % dans les années soixante à 22 % aujourd'hui, le chiffre a évolué dans le même temps de 56 % à 72 % pour les enfants de cadres, creusant les écarts d'obtention de l'examen et du même coup, les inégalités. Disons-nous que l'accompagnement de l'apprentissage « du philosophe » - ou l'accompagnement en tant que posture angulaire de l'enseignement - serait susceptible de changer les choses ? Nous le pensons ardemment, comme en témoigne la réussite des élèves issus de systèmes généralisant l'accompagnement et la collaboration comme outils essentiels de l'enseignement (dans les pays d'Europe du nord et du Canada, qui semblent, dans le même temps, moins souffrir de la crise économique).

Ce mode d'enseignement et de fonctionnement brise en effet le modèle compétitif, qui, inégalitaire sur la forme, reste improductif sur le fond.

« Toutes les recherches, dans tous les pays, montrent que les conséquences de cette mise en concurrence-classements, processus de pré-orientation, classes de niveau, filières de rattrapage, enseignement professionnel, etc. s'exercent au détriment des classes populaires. On ne démocratisera pas l'école sans mettre fin à cette compétition », surenchérit le sociologue Jean Pierre Terrail (opus cit. , p. 26).

L'accompagnement, celui de l'apprentissage « du philosophe » en particulier, peut s'inscrire dans cette transformation des pratiques qui passe par une nécessaire révision du mode de formation des enseignants, révision confirmée par les propos du Ministre, qui, répondant au sociologue, reste convaincu « que seules la formation et de nouvelles pratiques pédagogiques permettront de renverser ces mécanismes regrettables. » (op. cit. , p.25) et promet « de mettre en place les Écoles

Supérieures, avec l'idée de prendre à l'Université ce qu'elle a de bon, tout en retournant au contact de ceux qui savent enseigner, car la professionnalisation est essentielle. ». Dont acte.

L'introduction et la diffusion de l'accompagnement de l'apprentissage "du philosophe" déjà essayées sous formes d'expériences pilotes dans les niveaux préscolaires, primaires et au collège, consignées dans de multiples recherches (voir dans la revue *Spirale* n°35, un historique rédigé par Michel Tozzi de ces nouvelles pratiques), ont incontestablement fait évoluer les représentations, les mentalités et les pratiques, et ont eu l'immense mérite de préparer les esprits à la présence d'une telle posture auprès des élèves de classes terminales. A ce titre, nous nous sentons redevables, et nous sommes reconnaissants à ces pionniers qui ont rendu quelque part possible cette nouvelle manière d'enseigner. L'accompagnement pratiqué avec une dimension collaborative, tel que nous avons tenté de le décrire et comme nous le pratiquons, s'il ne supprime pas toutes les inégalités, nous semble constituer en lui-même, dans le fait qu'il se centre sur le développement du processus de pensée, comme un gage de plus de justice et d'équité dans une visée d'éducabilité.

Par-delà les enjeux proprement politiques, économiques, éthiques que l'instauration de l'accompagnement cristallise, le fait qu'il suscite voire stimule ce processus de développement plutôt qu'il n'entérine une réflexion déjà établie ou prescrite avec les filtres de la culture familiale, sociale ou institutionnelle, nous paraît à cet égard plus égalitaire. Car ce n'est plus seulement, ni même essentiellement, ce qui est à dire en lien avec ces codes (dont il faut bien cependant tenir compte dans les formulations), qui est évalué, mais *la recherche de la réflexion* en elle-même. Celle-ci, qui peut-être catalysée dans et par l'interaction orale, spécialement pour les élèves en difficultés, traduit donc l'activité du processus de pensée, plus que le produit. « Les mots pour le dire », qui renvoient à un titre d'ouvrage de Marie Cardinal, adviennent alors précisément, parce que cette activité réflexive est sollicitée, et conquiert de nouveaux territoires langagiers, qui autorisent eux-mêmes en retour, une activité réflexive renouvelée et en expansion.

Ce constat est patent et l'accompagnement du développement du processus de pensée est particulièrement approprié pour des élèves qui cultivent une image de soi et/ou une estime de soi dévalorisées par leur rapport à l'école et au savoir et ont, de ce fait, « beaucoup à dire ». Le psychologue Jacques Lévine (2007) observe chez eux par ce biais « un processus de réparation narcissique » où « la pensée panse la blessure de se vivre comme nul », où « le réapprentissage d'un contact avec autrui, plus apaisé avec le groupe » s'élabore où le langage intérieur « *oral interne* »... ouvre une voie vers la réflexivité, la découverte gratifiante du plaisir et de la dignité pour un homme de penser, qui peut remettre debout un élève en échec. »

Enfin nous pensons avoir montré que l'écriture de la dissertation peut devenir, par l'accompagnement de la maîtrise des processus psychiques et conjointement par celui de la

construction de compétences, un exercice moins compliqué qu'il n'y paraît de prime abord, spécialement quand l'élève parvient à s'autoévaluer. Le scepticisme que suscite cet exercice académique (considéré comme trop difficile pour les élèves d'aujourd'hui, notamment pour ceux issus des filières technologiques) auprès de tous les acteurs de l'école, y compris dans les courants de pensée les plus progressistes, représentés par le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) et l'ACIREPH (Association pour la Création des Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie), qui souhaitent pour le moins sa simplification, et pour beaucoup sa suppression, nous a interpellé. Michel Tozzi, dans son dernier ouvrage (2012), s'intéressant à cette question de la dissertation, appelle de ses vœux une tentative de théorisation : « Pour accomplir par exemple cette tâche complexe et toujours renouvelée de la dissertation, il faudra mobiliser ces (ses) ressources internes et externes. Tâche qui reste encore obscure pour la recherche, faute d'une théorie cognitive de la mobilisation, et plus spécifiquement d'une formalisation (procédurale et processuelle) de la mobilisation philosophique de ressources ; le travail didactique est donc à mener. »

Nous pensons avoir proposé en lien étroit avec la théorie des fonctions psychiques développée par Vygotski, une piste de recherche qui reste évidemment à être explorée davantage, mais qui, centrée sur l'analyse et sur la prise en compte de l'activité psychique du sujet en train d'écrire, nous éclaire et nous donne des repères pour accompagner. Il se trouve que les élèves dont nous avons la charge en séries technologiques, accompagnés de cette manière, obtiennent en moyenne sur les cinq années écoulées, la note de onze sur vingt à l'examen du baccalauréat, ce qui constitue trois points de plus que la moyenne nationale. Même si ces résultats sont à relativiser, notamment si on les met en regard avec les études docimologiques concernant l'évaluation de la dissertation philosophique à l'examen du baccalauréat (Rayou, 2002), ils sont encourageants et autorisent certains espoirs quant à la forme d'enseignement-apprentissage à préconiser quand il s'agit, en classe terminale, d'apprendre à philosopher.

Et puisque, dans l'accompagnement de l'apprentissage "du philosopher" des élèves de classes terminales, nous sommes dans une posture où c'est l'activité psychique de l'élève qui importe, le dernier mot sera pour les élèves qui ont très bien compris (cf. S4) que, disposés ainsi à apprendre à philosopher, on « exerce » sa réflexion (Marion), on « anticipe » (Magalie), on « apprend » dans l'interaction (Justine), « on se construit » et on « grandit » (Mélissa) en recherchant le sens de la vérité.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN (1932/1986). *Propos sur l'éducation, suivi de pédagogie infantine*. Paris : PUF.
- ALLAL L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- AMADO G. (2002). « Implication » in BARUS-MICHEL J., ENRIQUEZ E., LEVY A. (sous la direction de), *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions*. Paris : Érès
- ARENDT H. (1958/1972). *La crise de la culture*. Folio-Galimard.
- ASTINGTON J. W. Edward M. J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, ma: Harvard.
- ASTOLFI J.P. (1987). « Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique » in *Cahiers Pédagogiques* n° 254-255 p. 12-14.
- AUBERT N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- AURIAC-PEYRONNET E. (2002). « L'écoute dans la discussion philosophique » in *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*, p. 66, TOZZI M. (dir), CRDP de Bretagne.
- AVANZINI G. (1993). « Poste-face » in *Les Études doctorales : le cas des sciences de l'éducation : contribution à un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*. Collection Défi-formation, (dir). Guy Le Bouëdec, 151-164. Paris: L'Harmattan
- AYMES T. (2009). Philosong from :
www.philosong.fr
- BASSIS O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*. Paris : ESF.
- BASTIEN C. (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin
- BAUDRIT A. (2007). *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective*. De Boeck.
- BAUMAN Z. (2002). « Défis pour l'éducation dans la liquidité des temps modernes » Cairn ... from :
revue-diogenewww.cairn.info.fr
- BAUMAN Z. (2005). *Une anthologie de la vie culturelle au XXe siècle*. PUF.
- BAUTIER E. & CHARLOT B. & ROCHEX J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin,
- BEILLEROT J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

- BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan .
- BELLEMIN N. (2002). *Psychanalyse et Littérature*. Paris : PUF.
- BERCHOUD M. J. (2002). « Le journal d'apprentissage : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants » p. 143 à 158, in *Recherche et Formation*, n° 39, INRP.
- BERGSON H. (1911/ 2004). « La conscience et la vie » in *L'Énergie spirituelle*. PUF.
- BERGSON H. (1934/2006). *La pensée et le mouvant. Essais et conférences*. PUF.
- BERNARDIN J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Editions : Retz.
- BERNIE J. P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée? » in *Revue française de pédagogie*. Vol. 141, pp. 77-88.
- BIDEAU J. & HOUDE O. & PEDINELLI J-L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
- BINSWANGER L. (1922) Einführung in die Probleme der allgemeine Psychologie. Berlin : Springer cité par FRIEDRICH J. (2010). In *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique* p. 28, Genève : Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- BLANCHARD –LAVILLE. C. & FABLET D. (2003). *Ecrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BOIMARE S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J. C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON. J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Editions de Minuit.
- BOUTINET J. P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.
- BRONCKART J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé
- BRONCKART J. P. (2002). « Quelques remarques sur la notion de compétence » in : *Babylonia*, 3, 6-10.
- BRONCKART J. P. (2002). « La culture, sémantique du social formatrice de la personne » in : F. RASTIER ET S. BOUQUET (Eds). *Une introduction aux sciences de la culture*. Paris : PUF, 175-201.

BROSSARD M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Education et didactiques. Septentrion. Presses universitaires.

BROSSARD M. & FIJALKOW J. (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.

BRUNER J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : ESH

BRUNER J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz

BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.

BRUNER J. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

BRUNSCHVICG L. (1922/ 1949) *L'expérience humaine et la causalité physique*, 3e édition. Paris.

BUCHETON D. (2004). «Faire discuter pour faire apprendre, pas si simple » p. 53 à 74

in TOZZI M. & ÉTIENNE R. (dir.) *La discussion en éducation et en formation*.

Paris : L'Harmattan.

BUCHETON D. & ÉTIENNE R. (2009). « Des gestes professionnels à l'agir des enseignants, un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs ? » in D. BUCHETON (dir). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 253-267.

CASTORIADIS C. (1975). *L'institution Imaginaire de la Société*. Éditions du Seuil.

CHARLIER E. & PERRENOUD Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 119-135.

CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHEMOUNI J. (2001). *Clinique de l'intentionnalité*. Paris : Anthropos-Economica.

CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

CHERKAOUI M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris : PUF.

CHIROUTER E. (2007). « A quoi pense la littérature de jeunesse ? » :

www.recherches-en-education.net

CHIROUTER E. (2008). « L'enfant, la littérature et la philosophie, quelle école pour vos enfants ? » :

www.recherches-en-education.net

CHIROUTER. E. (2009). Quels sont les thèmes philosophiques qui se dégagent d'ouvrages de littérature de jeunesse ? In *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie* :

<http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/agora/>

CIFALI M. (1996). « Démarche clinique, formation et écriture » in PAQUAY L. & ALTET M. & CIFALI M. & ANDRE A. (2007). *Écrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

CIFALI M. & GIUST-DESPRAIRIES F. (2006). *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck

CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

CLOT Y. (2007). « Les schèmes, les invariants et les situations » in M. Merri (coord.) : *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*, pp 179-186. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

CONCHE M. (1991). *Témoignages*. In *La philosophie et sa pédagogie* CRDP Lille.

CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. INRP. Paris : ESF.

CRINON J. (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

CRINON J. (2005). « Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation. Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherche et questions vives » in *Revue française de pédagogie* n° 151 pp 170- 173.

CROS F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.

CROS F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*.

Paris : L'Harmattan.

DAMASIO A. R. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Odile Jacob.

DAMASIO A. R. (2003). *Spinoza avait raison, joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.

DANIEL M. F. (2002). « Former à la philosophie pour enfants » in *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie* n ° 32:

<http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/agora/>

- DE LA GARANDERIE A. (2002). *Apprendre sans peur*. Lyon : Chronique Sociale.
- DE LA GARANDERIE A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon : Chronique Sociale.
- DE PERETTI A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF.
- DE SAINT MAURICE T. (2009). *Philosophie en séries*. Ellipses.
- DE SAINT MAURICE T. (2011). *Philosophie en séries - saison 2*. Ellipses.
- DE SAUSSURE F. (1916/1979). *Cours de linguistique général*. Paris : Payot
- DESCARTES R. (1637/2000). *Discours de la méthode*. Paris : GF Flammarion.
- DESCARTES R. (1641/1999). *Méditations Métaphysiques*. Paris : Nathan.
- DEVELAY M. (1996). *Donner du sens à l'école* : Paris : ESF.
- DEWEY J. (1910/ 1993). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- DEWEY J. (1990). *Démocratie et Education : introduction à la philosophie de l'éducation*. Editions Armand Colin.
- DONNAY J. & CHARLIER E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique, initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DURING B. (1981). *La Crise des pédagogies corporelles*. Paris : Éd. du Scarabée. EGAN K. et GAJDAMASCHKO N. (2003). « Des outils cognitifs pour mieux maîtriser la culture écrite » p. 77 in KOZULIN et al (dir.) *Vygotski et l'éducation*. Paris : Retz.
- ENGELS F. (1883/1974). *Dialectique de la nature*. Paris : Editions sociales.
- ENRIQUEZ E. (2001). « Implication et distance » in *Les cahiers de l'implication* n° 2. Montréal : Saint Martin.
- ÉTIENNE R. (2004). *La Discussion en Éducation et en Formation Un nouveau champ de recherches*, avec MICHEL TOZZI (dir.). Paris : L'Harmattan.
- ÉTIENNE R. & BUCHETON D. (2003). « Le journal de bord : un écrit de travail en formation » in CRINON J. *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

ÉTIENNE R. (2004). (dir.) « L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique » in *Cahiers du CERFEE*, n° 20. Montpellier : PULM.

ÉTIENNE R. (2008). « Du jugement et de l'évaluation en analyse des pratiques. Un sujet délicat, une pratique problématique » in *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 41, dossier *Les enjeux de l'analyse de pratiques en formation* coordonné par S. NADOT et F. DUQUESNE-BELFAIS. Suresnes : INS HEA, p. 171-181.

ÉTIENNE R. (2009). « Accompagner le changement en éducation scolaire, une évolution décisive pour former les enseignants à l'université ? » In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* In ETIENNE R. & ALTET M. & LESSARD C. & PAQUAYL. & PERRENOUD P. , Collection : Perspectives en éducation et formation. Editeur : De Boeck.

ÉTIENNE R. & JEAN A. (2012). « Recherche sur une évaluation d'une UE de tronc commun du master Métiers de l'Education et de la Formation de l'IUFM Université Montpellier. » In ÉTIENNE R. & CLAVIER L. (dir.) *L'évaluation dans la formation des enseignants*, p 51.

Collection évaluer : L'Harmattan.

ÉTIENNE R. (2012). « Quelle évaluation pour la cohérence d'une formation initiale privilégiant l'alternance intégrative ? » in *La formation des enseignants en quête de cohérence*

DESJARDINS J. & ETIENNE R. & PAQUAYL. & PERRENOUD P., Collection : Perspectives en éducation et formation. Editeur : De Boeck.

ETIENNE R. (2012) In *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?*

Placer l'efficacité au service de l'humanisme ROEGIERS X. (dir) avec la collaboration de : MILED M. & RATZIU I & LETOR C. & ETIENNE R. & HUBERT G. & DALI M. .Préface : NICOLE REGE. Colet. Collection : Pédagogies en développement. Editeur : De Boeck.

FAUVELLE E. (2009). « Les métaphores spatiales, supports des représentations de l'acte d'écrire et aides à l'appropriation » in BERCHOUD M.-J. (dir.) *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation*, p. 77 à 87. Paris : L'Harmattan,

FAUVELLE E. (2011). « L'analyse des pratiques professionnelles : des outils ou des instruments au service de la pratique et de l'activité à l'interface de la recherche et de la formation » in *Actes du colloque OUFOPREP*, pp 175- 186, 6 et 7 juin 2011.

FERRER MF. ET KOBERICH C. (2003) « L'accompagnement : entre écoute et analyse » , P..63, in *Accompagner les démarches innovantes. Actes du colloque 24, 25, 26 avril 2002 la Grande-Motte*, Montpellier

FREUD S. (1900/1967). *L'interprétation des rêves*. PUF.

- FREUD S. (1900/1986). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- FRIEDRICH J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- GAARDER J. (1991). *Le monde de Sophie*. Editions du Seuil.
- GAILLARD J.P. (2009). *Enfants et adolescents en mutation mode d'emploi pour parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. ESF.
- GAILLARD J.P. (2008). « Mutations sociétales » in *Le Journal du droit des Jeunes*, n° 280, décembre 2008, Publié dans le bulletin de « La Lettre de l'ASE ».
- GAJDAMASCHKO E. & N. (2003). « Des outils cognitifs pour mieux maîtriser la culture écrite » in KOZULIN et al (dir), *Vygotski et l'éducation*. Paris : Retz.
- GAUCHET M. (2003). *La condition historique*. Stock, collection : « Les essais ».
- GAUCHET M. (2003). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Hachette.
- GIORDAN A. & De VECCHI G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne & Paris : Delachaux & Niestlé.
- GIORDAN A. (1998). *Apprendre*. Paris : Belin.
- GO N. (2006b). *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier III, Montpellier, France.
- GO N. (2007). « Analyse didactique d'une discussion à visée philosophique en CM1 : l'action du professeur » in Tozzi M. (dir.) *Apprendre à philosopher en discutant : pourquoi, comment ?* Bruxelles, De Boeck, p. 23-35.
- GO.N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire : Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- GUEGAN Y. (2005). « La négociation un outil de motivation » in *Les cahiers pédagogiques* n° 434, juin.
- GUIBERT R. (2006). In CROS F. *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- GUSDORF G. (1963). *Pourquoi des professeurs. Pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Payot.
- HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- HABERMAS J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- HEGEL. F. (1947). *Phénoménologie de l'Esprit*. Paris : Aubier.
- HEGEL F. (1830/ 1970). *Encyclopédie des sciences philosophiques. La science de la logique*. Paris : Vrin.
- JORRO A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

- JORRO A. (2004). « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation » in *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Université de Laval, Québec, août 2004. En ligne : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/SymposiumBucheton/Jorro.pdf>
- JORRO A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris, 28/02/2006.
- JUKKALA T. (2005). « Une évaluation largement formative. Avantage Finlande », pp. 48-56, in *La philo en discussion. Cahiers Pédagogiques* n° 432, avril.
- KAGAN & PEARSON (1966). , KEEN & MC KENNEY (1976). , KOLB, D. A. (1984). , PASK G. & SCOTT B. (1978). , WITKIN, H.A. (1978). , LEINO A., LEINO J. & LINDSTEDT J.P. (1989). ,
- KANT E. (1790/1984). *Critique de la faculté de juger* trad. A. Philomenko Paris : Vrin.
- KOZULIN A. (2009). « Outils psychologiques et apprentissages par médiation » in A. Kozulin, B. GINDIS, V.S. AGEYEV, S. MILLER (sous la direction de), *Vygotski et l'éducation, apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris : RETZ.
- LA GARANDERIE A. (1980). , cités par THERER J. « Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences » Université de Liège Laboratoire d'enseignement Multimédia, in *Informations Pédagogiques* n° 40 - Mars 1998.
- LA GARANDERIE A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Centurion.
- LA GARANDERIE A. (1991). *La philosophie et sa pédagogie*. CRDP Lille.
- LA GARANDERIE A. (2002). *Les chemins de la connaissance, une pédagogie du sens*. Chroniques Sociales.
- LAIDI Z. (2000). *Le sacre du présent*. Paris : Flammarion
- LE BOUEDEC G. & al. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ?* L'Harmattan.
- LE BOUEDEC. G. (2001). *L'accompagnement spécificité d'une posture*. Paris : L'Harmattan.
- LELEUX C. & al. (2008). *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck.
- LEMDANI BELKAID M. (2006). « Travail biographique et formation clinique » in *Perspectives en éducation et formation. De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche* p.195, CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES (dir.). Bruxelles : De Boeck. LE MONTAGNER J. (2009). « L'accompagnement comme implication particulière de l'enseignant de philosophie : en vue de quelle

implication pour l'élève? » in *Colloque des Cahiers du CERFEE et du LIRDEF (EA 3749)*, 4-5 septembre 2009, p. 1.

LE MONTAGNER J. (2009). « L'accompagnement de la construction par les élèves des critères d'évaluation de la dissertation. » in *Diotime*, n°39, p.9 :

www.educ-revues.fr/diotime/

LE MONTAGNER J. (2011). « L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie. » in *Diotime*, n°48, p.13 :

www.educ-revues.fr/diotime/

LE MONTAGNER J. (2011). « Optimiser la progressivité de l'apprentissage du philosophe en classe terminale : les ajustements des gestes professionnels de l'enseignant. » in *Diotime*, n°47, p.10 :

www.educ-revues.fr/diotime/

LE MONTAGNER J. (2012). « L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie. » in *Recherches en Education, l'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques* n°13 - Janvier 2012. Coordonné par Michel TOZZI et Edwige CHIROUTER :

<http://www.recherches-en-education.net>

LE MONTAGNER J. (2012). « Les fondements historico-philosophiques de l'apprentissage du philosophe » in *Diotime*, n°54, p.12 :

www.educ-revues.fr/diotime/

LE NY J.F. (2011) « Fractionnement. Apprentissage. » In :

[Loi de Jost – Encyclopédie Universalis](#)

www.universalis.fr/encyclopedie/loi-de-jost/

LEVINE J. (2007). In Tozzi I. « Les interrogations suscitées par la philosophie avec les enfants » p. 9, *La philosophie, une école de la liberté*. Éditions UNESCO.

LIPMAN M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

LOCKE J. (1689/1994). *Second traité du gouvernement*. Paris : PUF.

LOCKE J. (1693/2007). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris : Vrin.

LOCKE J. (1686/1992). *Essai sur la tolérance*. In J. Locke (Ed.) *Lettre sur la tolérance et autres textes*. Paris : GF Flammarion.

LOCKE J. (1709/2001). *Essai sur l'entendement humain*, livres 1&2. Paris : Vrin.

MAHN H. (2009). « Les périodes dans le développement de l'enfant, ce qu'en dit la perspective vygotkienne » pp 115 à 135, in A. KOZULIN, B. GINDIS, V.S. AGEYEV, S. MILLER (sous la direction de), *Vygotski et l'éducation*. Paris : RETZ.

- MALLET J. (1998). *Les sujets en formation : illusion ou nécessité ?* Aix-en-Provence : Université de Provence.
- MALLET J. (2009). *Ethique et éducation. Défis pour un nouveau millénaire.* Aix-en-Provence : Oméga Formation Conseil.
- MALLET J. (2008). « Compétence collective, équipe apprenante et technologies. Problèmes culturels et éthiques sous-jacents » in BOUTTE J. L. & MALLET J. (dir.) *Questions vives, la compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation*, volume 5, numéro10, p123. Université de Provence des Sciences de l'éducation.
- MARROU H.I. (1975/1954). *De la connaissance historique.* Le Seuil.
- MARX K. (1867/1959). *Le Capital. Critique de l'économie politique. Vol.1 : le développement de la production capitaliste.* Paris : Editions sociales.
- MASLOW A. (2004). *L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude.* Paris : Eyrolles. IN ROBERT P. (2008, p.60). *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ?* ESF.
- MAULINI O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre.* Paris : ESF.
- MAYEN P. (1999). « Des situations potentielles de développement. » *Education Permanente*, 139, 65-86. Réédité dans *Education Permanente*, numéro spécial 40^e anniversaire, 2009, 180, 293-314.
- MAYEN P. (2004). « Le couple situation activité » in MARCEL J.-F. & RAYOU P. *Recherches contextualisées en éducation.* Paris : INRP.
- MEIRIEU P. (1996). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.
- MEIRIEU P. (2006). « Dialogue avec des professeurs de philosophie sur l'approche par compétences en éducation » in *site de Philippe Meirieu : www.meirieu.com/POLEMIQUES/competences.pdf*
- MENDEL G. (1998). *L'acte est une aventure.* Éditions : La Découverte.
- MERLE P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* PUF.
- MERLEAU PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Paris : Gallimard.
- MERLEAU PONTY M. (1960/2001). *Signes.* Paris : Galimard.
- MORIN E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée.* Paris : Seuil.
- MORIN E. (1999). *La Tête bien faite,* Paris : Seuil.
- MORIN E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Seuil.
- MOSCONI N., BEILLEROT J , BLANCHARD-LAVILLE C., (2000). (Sous la direction de), *Formes et*

formations du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.

MUGLIONI (1991). In *La philosophie et sa pédagogie. L'école des philosophes*. CRDP de Lille.

NONNON. E. (2008). « Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. ».

In L. FILLIETTAZ & M.-L. SCHUBAUER-LEONI (Ed.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck (pp. 43-65).

NONNON. E. (2008). « Travail des mots, de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment. » In *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* sous la direction de Michel BOSSARD et Jacques FIJALKOW. PUB.

NUNZIATI G. (1990). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice » in *les Cahiers Pédagogiques* n°280 Janvier.

NURMINEN A. L. (2005). « Une école faite d'abord pour que chacun apprenne » p. 51-52 in *les Cahiers Pédagogiques* n°432, avril 2005.

PARLEBAS P. (1980). « Un modèle d'entretien hyper directif : la maïeutique socratique » in *Revue française de pédagogie* n° 51, avril, mai, juin, p 16-17.

PAIVI S. (2005). « Avantage Finlande », in *Cahiers Pédagogiques* n° 432, avril 2005

PAUL M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L' Harmattan.

PERRENOUD. PH. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan,

PERRENOUD. PH. (1998). « Compétences, solidarité, efficacité : trois chantiers pour l'école » in *Actes du congrès, L'école chrétienne et les défis de notre temps*.

PERRENOUD PH. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : E.S.F.

PIAGET J. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Jean Piaget et Bärbel Inhelder, Quadrige : PUF.

PIAGET J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Encyclopédie de la Pléiade.

PIAGET J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Éditions de la Pléiade.

PIAGET J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Gonthier Denoël, collection Médiations.

PIAGET J. (1974). « L'explication en psychologie et le parallélisme psycho-physiologique » in

FRAISSE P. et PIAGET J. (dir.) *Traité de psychologie expérimentale*. Paris : PUF.

PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

PIAGET J. *La prise de conscience*. Paris : PUF.

- PIAGET J. (1955/1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Lausanne : Editions Niestlé & Delachaux.
- PLATON (1999). *La République, livre VII, 514b-517* in SOLAL, PH. , GERHART P. *Philosophie Terminale : séries technologiques*. Hachette.
- PLATON (1967). *Xénophon, Mémorables, III, IX, 4-6*, traduction P. Chambry., Garnier-Flammarion
- PLATON (1999). *Menon*, traduction M. Canto, .Garnier Flammarion.
- PLATON (1997). *Lachès, 187e-188b*, traduction L.A. Dorion, Garnier Flammarion.
- PLATON (1967). *Protagoras, 352d-e et 358b-d*, traduction A. Croiset, Editions : Les Belles Lettres.
- PLATON (1989). *Phèdre*, traduction M. Canto, Paris : GF Flammarion.
- PLATON (1997). *Apologie de Socrate, 21b-22e*, traduction L. Brisson, Paris : Garnier Flammarion.
- PLATON (1991). *Phédon*, traduction M. Dixaut, Paris : Garnier Flammarion.
- PLATON (1993). *Gorgias, 491d-494b*, traduction M. Canto, Paris: Garnier Flammarion.
- PLATON (1998). *Le Banquet*, traduction L. Brisson, Paris : GF Flammarion.
- PLATON (2002). *La République*, traduction G. Leroux, Paris : GF Flammarion.
- PLUTARQUE (2002). *Si la Politique est l'affaire des vieillards*. Œuvres Morales. Tome XI, 26, 796 d.), cité par SOLERE- QUEVAL S. p. 44, IN HOUSSAYE J. *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*. ESF.
- PRENSKI M. (2008). « Génération Digital Natives. Apprendre avec un cerveau numérique » in *Le Monde de l'éducation* n° 368 Avril p.26 PUF.
- RABARDEL P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- RANCIERE J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- RAYOU P. (2002). *La dissert de philo. Sociologie d'une épreuve scolaire*. Presse Universitaire de Rennes.
- RICOEUR P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- ROBERT P. (2008). *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ?* ESF.
- ROCHEX J. Y. (2012). « Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe » in journal *L'Humanité* le 13 janvier 2012.
- ROCHEX J. Y. & DAVISSE A. (1995). « Éloge des commencements » in A. DAVISSE & J.-Y. ROCHEX (Éds.) *Pourvu qu'ils m'écoutent ! Discipline et autorité dans la classe*. CRDP Créteil.
- ROGERS C. (1967). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod,

- ROLLIN F. (1982). *L'éveil philosophique*. UNAPEC. E. MARTENS
- ROUSSEAU J.J. (1755/1996). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Librairie Générale Française.
- ROUSSEAU. J.J. (1762/2001). *Contrat Social*. Paris : Maxi-Livres.
- RUSSELL B. (1912). *The Problems of philosophy*. In *Nouvelle anthologie philosophique* 1983 pp 437- 438, Léon Louis GRATELOUP. Hachette.
- SACHOT M. (2007). *Quand le christianisme a changé le monde : La subversion chrétienne du monde antique*. Paris : Odile Jacob.
- SAPIR (1921/1953). *Le langage*. Paris : Payot
- SARTRE J. P. *Les Mots* (1964). Paris : Gallimard.
- SARTRE J.-P. (1947). *Huis Clos*. Paris : Gallimard.
- SARTRE J.P. (1945/1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- SCHNEUWLY B. (1994). « L'utilisation des outils cohésifs relatifs à la référence diffère selon l'âge » in *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- SEVE L. (2008). *L'homme ?* Paris: La Dispute.
- SIDENTROP D. (1983). *Developping teaching skills in physical education* (2d Ed) Palo Alto - Mayfield Pub. Cy. In *Pédagogie des activités physiques et du sport* PIERON M. eds « Revue E. P. S » 1992.
- SIHVONEN P. (2005). « Avantage Finlande » pp. 48-56, in *La philo en discussion, Cahiers Pédagogiques* n° 432, avril.
- SOETARD M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris :ESF.
- SOLERE- QUEVAL S. (2002). « Socrate » in HOUSSAYE J. (2002). *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*. ESF.
- SPINOZA B. (1677/1987). *Traité de la réforme de l'entendement*. Paris : Nathan.
- SPINOZA B. (1677/1977). *Ethique* Paris, Garnier : 1934, Vrin : 1977.
- STIEGLER B. (2008). *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*. Flammarion.
- TERRAIL J. P. (2012). In *Télérama* « Sauver l'école » p.26, n° 3270, du 15 au 21 septembre 2012.

- TOZZI M. (1992) *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lyon II.
- TOZZI M. (1992) *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. CRDP- Hachette.
- TOZZI M. (1996). *Penser par soi-même*, Chronique Sociale. Lyon.
- TOZZI M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- TOZZI M. (2002). Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie. In M. TOZZI M. (Ed.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*. Mayenne : CRDP de Bretagne.
- TOZZI M. et ETIENNE R. (2004). *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherches*. Paris : L' Harmattan.
- TOZZI M. & SOLERE-QUEVAL S. (2004). « Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège. » In M. TOZZI & R. ETIENNE (Eds.), *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches* (pp. 75-94). Paris : L'Harmattan.
- TOZZI M. (2004). « La discussion en éducation et en formation, développer un nouveau champ de recherches. » In M. TOZZI & R. ETIENNE (Eds.), *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherche* (pp. 9-19). Paris : L'Harmattan.
- TOZZI M. (2005a). *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*. Lyon : Chroniques Sociales.
- TOZZI M. (2005b). « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. » In C. LELEUX (Ed.) *La philosophie pour enfants : Le modèle de Lipman en discussion* (pp. 95-115). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- TOZZI M. (2005). « Le noir et le rose » in *Cahiers Pédagogiques* n° 432, p.11, avril.
- TOZZI M. (2007a). Portrait. *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, 201-202.
- TOZZI M. (2007b). « La philosophie avec les enfants, un indicateur de la modernité » in *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie*, n°34, n°30, 2008 : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>
- TOZZI M. (2007). Compte-rendu du colloque international sur les nouvelles pratiques philosophiques à l'UNESCO.
- TOZZI M. (2008), « Le statut scientifique d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. » IN *La didactique de la philosophie en France. 20 ans de recherche : 1989-2009.* : www.philotozzi.com
- TOZZI M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon : Chronique Sociale.

- VAN DER MAREN J. M. (2003). *La recherche appliquée en sciences de l'éducation : des modèles pour l'enseignement. Méthodes en sciences*. DE KETELE J. M. & VAN. DER MAREN J. M. & DURU-BELLAT M. , De Boeck.
- VERGNAUD G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps* Paris, Hachette.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris : ESF.
- VINCENT J. D. (2003). *L'ennui à l'école*, Albin Michel.
- VYGOTSKI L.S. (1925/2003). *Conscience, inconscient, émotions*, trad. de F. Sève & G. Fernandez, Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*, trad. de F. Sève, Paris : Dispute.
- VYGOTSKI L. S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne. Paris : Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1985). *La méthode instrumentale en psychologie* in BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B. (éds) *Vygotsky aujourd'hui*. Paris. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI L.S. (1930/ 1985). *l'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* in FRIEDRICH J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*, trad. de F. Sève, Paris : Dispute.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1976). Vygotski, L.S. (1934/1976). Il problema della periodizzazione dello sviluppo infantile. In L. Mecacci (Ed.), *La psicologia sovietica 1917-1936* (pp. 315-329). Roma : Riuniti. in BRONCKART J.-P. (2012). Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In J. FRIEDRICH, R. HOFSTETTER & B. SCHNEUWLY (Ed.) *Une science du développement est-elle possible ? Aspects historiques*.
- VYGOTSKY L.S. (1934/ 1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- WINNICOTT D.W. (1971). *L'enfant et sa famille*. Paris: Payot.
- WINNICOTT D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Collection: Gallimard.
- WINNICOTT D.W. (1988). *La nature humaine*. Paris: Gallimard. 1990.

Sommaire des annexes

Carnet de bord : Annexe 1

(Doc. 1, doc. 2, doc. 3, doc. 4.)

Vidéos : Annexe 2

Video 1, Vidéo2

Video 3, Video 3'

Video 4, (s1, s2, s3, s4, s5)

Video 5 (s 1, s2, s 3, s4, s5, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s13, s 14, s15, s16, s17, s18.).

Vidéo 6,

Doc. Itinéraires, Vincent, Jean Baptiste, Anthony

Doc. Explicitation, mise en relation et intégration Vincent, Bertrand.

Doc. Conceptualisation

Verbatim: Annexe 3

Doc. 1 : lecture de texte (S1')

(cf. vidéo1 de 9'50'' à 19'35'')

Doc.2 : co- évaluation d'une production écrite (S2'')

(cf. vidéo 2 de 6'05'' à 15'18'')

Doc.3 : construction des critères d'évaluation de la dissertation (S3')

(cf. vidéo 3 de 10' 25'' à 13 » 20'' et Vidéo 3' de 0 à 17' 20''.)

Doc.4 : construction d'une synthèse collective (S4)

(cf. vidéo 4 s1 de 0 à 16' 45'', s2 de 0 à 2' 13'', s 3 de 30' à 2', s4 de 52'' à 2' 22'', s5 de 0 à 10'')

Doc. 5 : correction interactive de dissertation (S5)

(cf. vidéo 5 séquences de 1 à 18)

Productions écrites : annexe 4

Situation 6, autoévaluation.

Niveau 1

Doc. auto. 1 et 2 Elodie

Doc. auto. 1 et 2 Clara

Niveau 2 :

Doc. auto. 1 et 2 Elodie

Doc. auto. 1 et 2 Emilie

Niveau 3 :

Doc. auto. 1 Laura

Doc. auto. 1 Anthéa

Niveau 4 :

Doc. auto. 1 et 2 Noreen

Doc. auto. 1 et 2 Lucille

Doc. auto. 1 Laura

Situation 7 : dissertation

Niveau 1 haut :

Doc. Elodie D1

Niveau 2 bas :

Doc. Elodie D1

Doc. auto. 1 et 2

Niveau 2 haut :

Doc. Laura D1, D2

Doc. Laura auto. doc.

Niveau 3 bas :

Doc. Noreen D1, D2

Doc. Noreen auto. doc.

Niveau 3 haut

Doc Aurélie D1

Productions écrites alternatives :

Doc. Lettre

Doc. Poème

Doc. Marlène

Doc. Justine

Outils documents :

Doc. Évaluation

Doc. Dissertation

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	9
I. De la centration sur soi à la centration sur l'élève : itinéraire vers la question de recherche	10
I.1 Accompagner des adolescents	11
II. Le questionnement sur les sources et l'origine de la recherche	12
II.1 L'outil de l'approche clinique	12
II.2. La construction de la posture d'accompagnement	14
III. Le contexte d'émergence	14
III.1. Animer pour être reconnu : l'impact des scènes primitives.....	14
III.1.1. Première scène : l'inscription de la capacité à capter l'attention.....	15
III.1.2. Deuxième scène : l'inscription de la capacité à conquérir un public.....	15
III.2. Capter et conquérir pour animer le groupe	16
III.2.1. De la subjectivité à l'analyse.....	16
III.2.2. L'animation incorporée	17
III.3. La transposition de l'animation du stade à la classe	17
III.4. Une figure emblématique de la synthèse entre animation et accompagnement : notre « prof de gym »	18
III.5. L'inscription cruciale et définitive de l'accompagnement comme posture d'enseignement.....	20
III.5.1. L'impuissance de la seule efficience motrice et intellectuelle face au déficit et face à la déficience.....	20
III.5.2. L'accompagnement comme mode de « vie ».....	21
III.5.3. L'inscription de l'accompagnement : entre recherche de l'implication du sujet et réajustements fins	21
III.5.4. De l'inscription de la posture d'accompagnement à sa transposition didactique	22
III.6. L'apport de l'enseignement et de la formation dans la conception et la construction de la posture d'accompagnement.....	24
III.6.1. L'enseignement des travaux interdisciplinaires et l'activité de formateur comme première contribution au renforcement de la posture d'accompagnement.....	24
III.6.2. Le double apport de l'analyse de la pratique dans le renforcement de la posture d'accompagnement.....	24
III.6.2.1. Le principe d'autonomie de pensée du sujet.....	24
III.6.2.2. La transposition de ce principe à l'accompagnement de la classe.....	25
III.6.2.3. L'accompagnement, une posture construite dans la durée	26
III.7. L'apport de Michel Tozzi comme incarnation de la posture d'accompagnement.....	26
III.7.1. L'écoute et ses indices : reformulation et synthèse.....	27
III.7.2. L'éthique communicationnelle en acte	28
III.8. L'apport d'une démarche de recherche dans la posture d'accompagnement.....	29
III.9. L'apport de l'activité théâtrale dans la posture d'accompagnement	30
III.9.1. D'un modèle formel à un modèle centré sur l'initiative et la singularité du sujet.....	30
III.9.2. L'accompagnement face à la construction identitaire et la (mé)connaissance de soi	31
III.9.3. Accompagnement, zone de développement proche et créativité	33

Chapitre I : Réflexion sur les fondements historico-philosophiques de l'accompagnement de l'apprentissage du philosophe : héritage et perspectives.....	34
I.1. Accompagner : d'abord être là et être présent avec l'autre	35
I.2. Accompagner : s'appuyer sur la quotidienneté.....	36
I.3. Accompagner : rechercher la zone de développement proche	37
I.4. Accompagner : distinguer dialogue socratique et dialogue pédagogique.	39
I.4.1. De l'éveil.....	39
I.4.2. ... à la réponse induite	39
I.4.3. Accompagner : partir de l'intérêt.....	40
I.5. De la dévolution à l'élève du rôle de questionneur	41
I.6. L'égalité en question.....	42
I.7. Interactionnisme socioconstructivisme socratique ?	42
I.8. Socrate précurseur de l'accompagnement par compétences ?.....	44
I.9. Instruments, processus psychiques et compétences.....	45
I.10. De Platon à Vygotski : accompagner la logique d'intervention sur le processus de pensée	46
I.11. Science avec ou sans conscience ?	47
I.12. Enseignement transmissif et accompagnement holistique	47
I.13. Construire une communauté de recherche par « l'éthique communicationnelle »	48
I.14. Apprentissages, auto-évaluation et estime de soi	49
I.15. L'appropriation de valeurs humanistes pour mieux apprendre	50
Chapitre II : Accompagnement de l'apprentissage des élèves de terminale : la question de l'implication des acteurs.....	51
II.1. Posture d'accompagnement, connaissance des élèves et implication : trois dimensions apparemment solidaires.....	52
II.2. Une didactique actuelle « normative », « prescriptive », « conformisante » en rupture avec la réalité des élèves	52
II.3. Le contexte qui influence la plus ou moins grande implication des acteurs	53
II.3.1. L'environnement	53
II.3.1.1. Élèves de terminale et contexte local	53
II.3.1.2. Élèves de terminale et environnement familial et social.....	53
II.3.1.3. Élèves de terminale et institution	54
II.3.1.4. Élèves de terminale : le questionnement sur la didactique de l'accompagnement.....	55
II.4. Accompagnement, styles cognitifs et profils d'apprentissage.....	56
II.5. Implication et implication.....	57
II.5.1. Agent.....	57
II.5.2. ...ou acteur ?.....	57
II.6. Les élèves : les élèves de terminale d'aujourd'hui sont-ils des mutants ?	58
II.6.1. Philosopher avec des "Digital Natives"	58
II.6.2. Le rejet de l'autorité de mode paternel.....	59
II.6.3. Une visée d'autonomie.....	60
II.6.4. Le glissement du désir au besoin.....	60
II.6.5. Une réflexivité sans culpabilité	61
II.6.6. Un présent dense et compact comme repère	62
II.6.7. Instantanéité de la connaissance	63
II.6.8. Volatilité de la connaissance	63
II.6.9. La question de l'apprentissage et de l'enseignement du philosophe à l'aune de cette instantanéité et de cette volatilité	64
II.7. Quelles stratégies d'accompagnement adopter avec les élèves de terminale ?.....	64

II.7.1. Entre prise en compte de l'instant comme repère et apprentissage nécessaire du délai	64
II.7.2. Une relation empathique.....	65
II.7.3. La négociation et le projet comme moteur des apprentissages	66
II.8. Conclusion	68
Chapitre III : Concepts clés et référents théoriques	68
III.1. Accompagnement et rapport au savoir.....	68
III.1.1. La piste psychologique et la piste psychanalytique	68
III.1.2. La piste psychologique.....	69
III.1.3. Accompagnement et « disposition intime » de l'élève	70
III.1.4. Accompagnement de l'apprentissage du philosophe et spécificité des savoirs de l'élève	71
III.1.5. La scolarisation : socialisation du rapport au savoir	72
III.1.6. Implications philosophiques et didactiques	72
III.2. L'appropriation des savoirs.....	73
III.2.1. Problématique.....	73
III.2.1.1. Apprendre : l'institution et le sujet.....	74
III.2.1.2. Apprendre : un acte singulier et risqué	74
III.2.1.3. Faire sien les savoirs pour se les approprier	75
III.2.2. L'apport de Piaget : l'appropriation comme auto construction	75
III.2.2.1. Le primat du biologique dans cette auto construction	76
III.2.2.2. La connivence philosophique avec Kant.....	77
III.2.3. La contestation du modèle piagétien.....	77
III.2.4. L'interaction comme fondement de l'appropriation	78
III.2.4.1. Le langage éminemment social, moteur de l'appropriation.....	78
III.2.4.2. L'appropriation au cœur des interactions collaboratives.....	79
III.2.5. L'appropriation à travers la filiation philosophique de Vygotski : Spinoza, Hegel et Marx.....	79
III.2.5.2. Le lien avec Hegel.....	80
III.2.5.3. Le lien avec Marx.....	81
III.2.6. L'appropriation : entre « agir communicationnel » (Habermas) et « contact social avec soi-même » (Vygotski)	82
III.2.6.1. Action, intention et médiation langagière	82
III.2.6.2. Représentations, réorganisations, significations	82
III.2.6.3. La dimension actionnelle du signe	83
III.3. Les instruments psychologiques	84
III.4. Médiatisation et zone de développement proche	85
III.4.1. Médiatisation par orientation et maîtrise des processus psychiques.....	85
III.4.2. Distinction complexes, pseudo-concepts, concepts	85
III.4.3. Posture d'accompagnement et travail de médiatisation.....	86
III.4.4. Prise de conscience, zone présente et zone de développement proche.....	87
III.5. Conclusion.....	87
Chapitre IV : Problématiques et hypothèses	88
IV.1. Apprentissage du philosophe des élèves : comment penser la progressivité de l'apprentissage des élèves de classes terminales ?.....	88
IV.2. Vers une définition de la progressivité	89
IV.2.1. La progressivité didactique	89
IV.2.2. La progressivité cognitive.....	90
IV.3. Une démarche en construction : la recherche et le choix de stratégies didactiques	91
IV.3.1. Progressivité et psychologie cognitive.....	91
IV.3.1.1. Acte de connaissance, développement et pédagogie différenciée	91
IV.3.1.2. De l'évocation à la maîtrise de l'attention	92
IV.3.2. Progressivité et évaluation formatrice	93

IV.3.2.1. Évaluation formatrice, auto-évaluation et développement	93
IV.3.3. Progressivité et communauté	94
IV.3.4. Progressivité, culture familiale, rapport au savoir et modèles sociaux	96
IV.3.4.1. Culture familiale et compétences à apprendre à philosopher	96
IV.3.4. 2. Rapport au savoir et apprentissage du philosophe	96
IV.3.4.3. Modèles familiaux et sociaux et incidences didactiques	97
IV.4. Conclusion.....	98

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE 99

Chapitre V : La conception qui fonde le cadre	99
V.1. Exclure une conception qui démultiplierait les objets d'observation	99
V.2. Rechercher une conception qui réconcilie observation et conception	100
V.3. Rechercher une conception qui fait cohabiter observation et analyse	100
V.4. Opter pour une conception intégrant une démarche clinique de l'accompagnement ...	101
V.5. Problématique de l'objet d'étude	101
V.5.1. Un objet à la fois ciblé et « travaillé ».....	101
V.5.2. L'objet : distinction entre ce qui est réalisé et ce qui est réel	102
V.5.3. L'objet, relatif à l'observateur et à l'observé	103
V.6. Les instruments psychologiques comme révélateurs et médiateurs des apprentissages du philosophe et de la zone de développement proche.....	104
Chapitre VI. Le cadre d'analyse.....	105
VI.1. Cadre général de l'analyse	105
VI.1.1. Distinction cadre didactique et cadre d'analyse	105
VI.1.2. Le cadre d'analyse de la recherche : emprunts et influences.....	105
VI.2. L'activité psychique des élèves comme objet d'analyse	106
VI.2.1. Activité psychique, intention et interaction	106
VI.2.2. Filmage et processus psychiques	107
VI.2.2.1. La question des interférences.....	107
VI.2.2.2. Jeu, plaisir et apprentissage du philosophe.....	108
VI.3. Les données de l'analyse.....	108
VI.3.1. Les observables	108
VI.3.2. Les traces.....	109
VI.3.3. Les verbalisations.....	109
VI.4. Les indicateurs d'analyse de l'activité psychique des élèves	110
VI.5. Les indicateurs du discours écrit.....	115
VI.5.1. Premier niveau de réflexion : le constat- énumération	115
VI.5.2. Deuxième niveau de réflexion : le constat et la désignation.....	115
VI.5. 3. Troisième niveau de réflexion : le retour sur sa production sur le mode consumériste	115
VI.5.4. Quatrième niveau : l'analyse.....	116
VI.6. Les indicateurs du discours des dissertations	116
VI.6.1. Les critères d'analyse.....	116
VI.6.1.1. Premier niveau de réflexion : l'indétermination	116
VI.6.1.2. Deuxième niveau de réflexion : l'intermittence	119
VI.6.3. Troisième niveau de réflexion : la constance.....	122
VI.7. Les indicateurs de l'activité de l'enseignant.....	124
VI.7.1. Vygotski et Bruner à la commande.....	124
VI.7. 2. Les fonctions de l'étayage.....	124
VI.7.2.1. Enrôlement, orientation et autres fonctions	124
VI.7.2.2. L'écoute active comme indicateur permanent de l'accompagnement.....	125
VI.7.3. Les autres indicateurs d'analyse	126
Chapitre VII : Méthodologie de recherche.....	128
VII.1. Approche longitudinale et approche transversale.....	128

VII.1.1. Choix méthodologiques	129
VII.1.1.1. Intégration des deux types d'approche	129
VII.2. Les outils du recueil des données	129
VII.2.1. Le choix d'une participation des élèves	129
VII.2.2. Le choix de la transcription sélective	129
VII.2.3. Le codage dans la transcription	130
VII.3. Le corpus.....	130
VII.3.1. Le carnet de bord	130
VII.3.2. Les enregistrements vidéo	131
VII.3.3. Les monographies.....	131
VII.3.4. Les écrits alternatifs.....	132
Chapitre VIII. : Programmation didactique de la mise en place des situations	132
VIII.1. Démarche et progressivité.....	132
VIII.2. Dix types de situations médiatisantes de base.....	133
VIII.3. Sélection et programmation des situations.....	135
VIII.3.1. Quatre blocs de situations aux finalités didactiques distinctes, mais solidaires ...	135
VIII.3.2. La zone de développement proche comme pivot de la mise en place et de la mise en œuvre des situations	136
VIII.3.3. Choix du support et choix des instruments	136
VIII.3.4. Spécificité, variantes de chaque situation et degré de liberté de l'enseignant	137
VIII.3.5. Caractéristiques de chaque situation	138
TROISIEME PARTIE : ANALYSES.....	139
Chapitre IX : Analyse des situations	140
IX.1. Situation médiatisante n°1 : apprentissage de la lecture d'un texte philosophique. (TSMS 25/09/2008, 10h-12h, Carnet de bord, annexe 1 doc.1)	140
IX.1.1. Objectifs, préalables et prérequis	
IX.1.2. Texte de référence	141
IX.1.3. Déroulement	142
IX.1.4. Analyse.....	142
IX.1.4.1. Démarche d'accompagnement et d'apprentissage, instrument psychologique, processus psychiques et zone de développement proche	142
IX.1.4.2. Outil-instrument psychologique et situation médiatisante	143
IX.1.4.3. Collaboration, situation et processus psychiques	145
IX.1.4.4. La classe comme mutualité coopérative	145
IX.1.4.5. Ne pas confondre ici apprentissage et développement	146
IX.2. Situation S1' : lecture d'un texte philosophique. (TST2S 09/2011 14h30 - 16h30 cf. annexes 2 Vidéo1 de 9'50'' à 19' 35'').	148
IX.2.1. Texte de référence	148
IX.2.2. Objectifs, déroulement	148
IX.3. Analyse.....	149
IX.3.1. Première phase : re-centration	149
IX.3.2. Deuxième phase : le dialogue interactif.....	150
IX.3.3. Troisième phase : l'objection de Justine et sa prise en compte par les élèves et l'enseignant.....	151
IX.3.4. Quatrième phase : régulation, rectification.....	151
IX.3.5. Cinquième phase : le débat comme modèle d'enseignement apprentissage	152
IX.4. Situation médiatisante n° 2 : co-évaluation orale de lecture de productions écrites ... (18 septembre 2008 TES, cf. carnet de bord annexe1 doc2)	156
IX.4.1. Description : objectifs et déroulement	156
IX.4.2. Analyse.....	158
IX.4.2.1. La construction de la vigilance	158
IX.4.2.2. Le ferment de l'activité collaborative pour construire la vigilance	159
IX.4.2.3. Un outil pour favoriser la verbalisation réflexive : le questionnement d'explicitation	160

IX.4.2.4. Analyse collaborative, négociation et contractualisation	162
IX.4.2.5. Des évaluations diagnostiques, des négociations et des contractualisations variées et singulières	163
IX.5. Situation médiatisante n° 2' : co-évaluation orale de lecture de productions écrites ..	166
(TST2S 25/09/2008cf. carnet de bord, annexe 1 doc3)	166
IX.5.1. Description, déroulement : le groupe classe comme objet d'accompagnement et moteur des apprentissages	166
IX.5.1.1. Spécificité et particularités du groupe classe considéré et incidences didactiques	166
IX.5.1.2. Progressivité et écoute collective, processus collaboratifs de co-évaluation et de remédiation	167
IX.5.1.2.1 Le choix d'une production initiale	167
IX.5.1.2.2. L'intégration progressive de la démarche	167
IX.5.1.2.3. Vers un travail collaboratif	168
IX.5.1.3. analyse	168
IX.5.1.3.1. Le groupe comme vecteur de réorganisation psychique	168
IX.5.1.3.2. Le groupe comme vecteur de conscientisation	169
IX.5.2. Installation de routines et prégnance des habitudes scolaires	170
IX.5.2.1. Progressivité et persistance de la représentation de la pédagogie du modèle	170
IX.5.2.2. Démarche formative et inflexibilité des habitudes	
IX.5.3. La "bonne élève" peut-elle piloter la classe ?	171
IX.5.3.1. Leadership individuel et progressivité	171
IX.5.3.2. Démarche formative et habitudes prescriptives	171
IX.5.3.3. Partir de ce que sont et de ce que font les élèves	172
IX.5.3.3.1. L'analogie élève-prisonnier comme support d'identification	172
IX.5.3.3.2. Relier les concepts quotidiens des élèves et les contenus philosophiques pour apprendre à philosopher	173
IX.5.3.3.2.1. Une extension-illustration	173
IX.5.3.3.3. De la mise en regard à la mise en relation des concepts quotidiens aux concepts	174
IX.5.3.3.4. Apprentissage du philosophe et disposition intime : Jennifer : un cas emblématique	174
IX.5.3.3.5. Apprentissage, contrat de confiance et alliance	175
IX.5.4. Apprentissage du philosophe, éthique et principe d'éducabilité	176
IX.6. Situation médiatisante S2'' : co-évaluation de	178
lecture de production écrite	178
(Cf. annexe 2, Vidéo2 de 6' 05'' à 15' 18'')	178
IX.6.1. Une situation inhabituelle	178
IX.6.1.1. Objectifs et déroulement	178
IX.6.1.2. Inviter les élèves à un travail collaboratif à partir d'une réflexivité commune	178
IX.6.2. L'élève en posture de lecture réflexive	179
IX.6.3. L'accompagnement de l'accompagnement	180
IX.6.4. La réflexivité commune en construction: demandes, échanges, propositions, contributions	180
IX.6.4.1. Apports de l'enseignant et apports des élèves	181
IX.6.4.2. La réflexivité du sujet comme maillage des réflexivités	181
IX.6.4.3. L'entretien, la relance et le développement de l'inter-réflexivité	182
IX.6.4.4. Vers une culture de la réflexivité commune	183
IX.6.4.5. S'inscrire dans le monde partagé de la réflexivité	185
IX.7. Situation médiatisante n° 3 : la construction des	187
critères d'évaluation de la dissertation	187
IX.7.1. Préambule et mise en projet	187
IX.7.2. Description et déroulement	187
IX.7.3. Réflexion produite sur la compétence : introduire	190
IX.7.3.1. Une réflexivité orientée sur l'identification des critères et de leur fonction	190

IX.7.3.2. Analyse.....	191
IX.7.3.2.1. Construction des critères, exercice réflexif critique et autonomie de pensée....	191
IX.7.3.2.2. Construction des critères et processus d'identification	192
IX.7.4. Réflexion sur la compétence : argumenter.....	193
IX.7.4.1. L'entrée par la centration réflexive sur le discours du candidat	193
IX.7.4.2. Compétences, critères, procédures et fonctions.....	194
IX.7.5. Le danger d'une "différenciation passive" dans toute démarche	195
IX.7.5.1. La gestion et la régulation didactique de la situation.....	195
IX.7.5.2. Savoir qu'on différencie passivement.....	195
IX.7.6. Le retour incessant au processus de pensée pour apprendre à philosopher.....	197
IX.7.6.1. Un instrument psychologique qui fonctionne à plein	197
IX.7.6.2. L'incidence positive sur les mises en relation	197
IX.8. Situation S3' : la construction des critères d'évaluation de la dissertation. Un exemple : La compétence argumenter	200
IX.8.1. La recherche commune des critères, des compétences et des contenus	200
IX.8.1.1. Banaliser l'alternance de la centration.....	200
IX.8.1.2. S'appuyer sur le texte pour habituer les élèves à s'exercer à construire les sous- compétences de l'argumentation : définir, expliciter, conceptualiser.....	201
IX.8.1.2.1. L'engagement dans l'exercice comme préalable.....	201
IX.8.1.3. Partir du questionnement des élèves sur les contenus présents dans la copie pour les recentrer sur l'identification et la construction des compétences	204
IX.8.1.3.1 Comment la lecture critique par les élèves est-elle possible ?.....	204
IX.8.1.3.1.1. Le biais de la copie comme instrument	204
IX.8.1.3.1.2. Internalisation et externalisation des processus psychiques et de l'activité langagière	204
IX.8.1.3.1.3. Tissage des réflexivités	205
IX.8.1.2. Centration sur les compétences construites par le candidat et à construire par les élèves.....	206
IX.8.1.3.1.5. Centration sur les contenus	207
IX.8.1.3.1.6. Vers une flexibilité cognitive.....	208
IX.8.1.3.1.7. La relance du questionnement par le questionnement.....	209
IX.8.1.3.1.8. La recentration réitérée sur le processus de pensée	210
IX.8.1.3.1.9. « Fixer » les apprentissages en croisant les activités langagières de reformalisation.....	211
IX.8.1.3.1.10. Multiplier les lieux d'expression de l'exercice philosophique.....	212
IX.8.1.3.1.11. Une conversion réussie ?	213
IX.8.1.3.1.12. La reprise du discours institutionnel comme renforcement.....	213
IX.8.1.3.1.13. ...et continuité.....	213
IX.8.1.3.1.14. Apprendre à argumenter, apprendre à problématiser plutôt que se centrer sur le conflit d'opinion	214
IX.9. Situation S4 : la construction d'une synthèse collective à visée collaborative sur la définition du philosophe.....	217
IX.9.1. Descriptif, objectifs et enjeux	217
IX.9.2. Analyse.....	218
IX.9.2.1. D'abord définir ce dont on parle (l'élève) et accompagner cette parole (l'enseignant).....	218
IX.9.2.1.1. Premier exemple	218
IX.9.2.1.2. Deuxième exemple.....	218
IX.9.2.1.3. Troisième exemple.....	219
IX.9.2.2. Faire l'effort de relier cette parole à des contenus (l'élève) qu'il s'agit de faire préciser (l'enseignant)	219
IX.9.2.2.1. Premier exemple : la réactivation	220
IX.9.2.2.2. Deuxième exemple : l'ancrage.....	220
IX.9.2.2.3. Troisième exemple : la mise en relation et l'intégration	221

IX.9.2.3. Accueillir, entretenir, prolonger le processus de pensée des élèves.....	221
IX.9.2.3.1. Premier exemple : souligner une distinction conceptuelle opérée par l'élève ...	222
IX.9.2.3.2. Deuxième exemple : conceptualiser un terme proposé par l'élève	222
IX.9.2.3.3. Troisième exemple (suite) : expliciter et surtout faire expliciter en s'appuyant sur des connaissances et références rencontrées par les élèves	223
IX.9.2.3.4. Quatrième exemple : réaliser un bilan-synthèse en reprenant les termes proposés par les élèves.....	224
IX.9.2.3.5. Cinquième exemple : valoriser la parole de l'élève à l'adresse de la classe pour stimuler son engagement et celui de ses camarades.....	224
IX.9.2.4. Faire en sorte que l'élève considère le philosophe comme l'exercice de son processus de penser et s'exerce dans ce sens	226
IX.9.2.4.1. Premier exemple : philosopher c'est d'abord exercer son activité réflexive.....	226
IX.9.2.4.2. Deuxième exemple : philosopher c'est anticiper (en maîtrisant par le contrôle et l'orientation sa réflexion cf. Vygotski)	227
IX.9.2.4.3. Troisième exemple : philosopher c'est apprendre dans l'interaction	227
IX.9.2.5. Philosopher : intérioriser le sens de la recherche de la vérité.....	228
IX.10. Situation S5 : correction interactive de dissertation.....	230
IX.10.1. Une situation doublement problématique	230
IX.10.2. Une phase d'enrôlement.....	231
IX.10.3. L'accompagnement de la prise en charge de la lecture devant la classe	232
IX.10.4. L'invitation à se centrer sur les compétences	235
IX.10.5. Accompagner la réflexivité ciblée des élèves	235
IX.10.5.1. D'abord orienter	235
IX.10.5.2. Ensuite faire en sorte que les élèves se mettent en posture réflexive ciblée	235
IX.10.5.3. Une correction traitant à la fois le sujet proposé et l'appropriation des compétences	236
IX.10.5.3.1. Une approche par le biais de l'invitation à problématiser	236
IX.10.5.3.2. Une approche par le biais de l'invitation à définir.....	237
IX.10.5.3.2.1. Premier exemple :	237
IX.10.5.3.2.2. Deuxième exemple :	238
IX.10.5.3.3. Une approche par le biais de l'explicitation problématisante et par l'emploi d'une métaphore	238
IX.10.5.3.4. Une approche par le biais d'une construction collaborative du discours	240
IX.10.5.3.5. Une approche par le repérage de la compétence : problématiser	242
IX.10.5.4. Ce qui interfère dans l'apprentissage du philosophe ou le climat particulier d'une classe de TST2S en fin de séance.....	244
IX.10.5.4.1. Premier exemple : se produire sous le regard d'autrui	244
IX.10.5.4.2. Deuxième exemple : le poids des interférences dans la capacité d'attention... ..	246
IX.10.5.4.3. Troisième exemple : la réalité de la perception du cours par les élèves face aux incantations de l'enseignant	247
IX.11. Situation 6 Auto-évaluation d'une dissertation	249
IX.11.1. Quatre niveaux	249
IX.11.1.1. Premier niveau : le constat-énumération sur le modèle addition-soustraction....	249
IX.11.1.2. Deuxième niveau : le constat-désignation sur le mode de la délégation	252
IX.11.1.3. Troisième niveau : le retour sur sa production sur le mode consumériste	255
IX.11.1.4. Quatrième niveau : l'analyse.....	257
IX.11.1.4.1. L'analyse sur le mode fonctionnel.....	257
IX.11.1.4.2. L'analyse réflexive.....	258
IX.12. Analyse de monographies portant sur l'exercice de la dissertation. (S7). Premier exemple : analyse de la copie d'Elodie	261
IX.12.1. Les critères d'analyse.....	261
IX.12.2. Introduction (cf. Elodie D1).....	262
IX.12.3. Développement	262

IX.12.3.1. Première partie	262
IX.12.3.2. Deuxième partie	263
IX.12.3.3. Conclusion d'Élodie.....	263
IX.13. Analyse de la copie d'Élodie, niveau deux bas	265
pour le sujet : y a-t-il de bonnes raisons de croire ?.....	265
IX.13.1. Les critères d'analyse.....	266
IX.13.2. Analyse.....	267
IX.13.2.1. Introduction.....	267
IX.13.2.2. Développement	268
IX.13.2.2.1. Première partie	268
IX.13.2.2.2. Deuxième partie	268
IX.13.2.2.3. Troisième partie	269
IX.13.2.3. Conclusion d'Élodie.....	269
IX.13.3. Enseignements : La liaison représentation de l'exercice d'auto-évaluation et progrès dans la dissertation	269
IX.14. Analyse de la copie de Laura, niveau deux haut.....	272
pour le sujet : y a-t-il de bonnes raisons de croire ?.....	272
IX.14.1. Développement	273
IX.14.1.2. Première partie	273
IX.14.1.3. Deuxième partie	274
IX.14.1.4. Troisième partie	275
IX.14.2. Conclusion de Laura	275
IX. 15. Analyse de la copie de Noreen, niveau 3 bas	278
pour le sujet : y a-t-il de bonnes raisons de croire ?.....	278
IX.15.1. Développement	280
IX.15.1.1. Première partie	280
IX.15.1.2. Deuxième partie	282
IX.15.2. Conclusion de Noreen.....	284
IX.16. Analyse de la copie d'Aurélie niveau 3 haut	286
pour le sujet : faut-il se fier aux apparences ?.....	286
IX.16.1. Introduction.....	287
IX.16.2. Développement	287
IX.16.2.1. Première partie	287
IX.16.2.2. Deuxième partie	290
IX.16.3. Conclusion et troisième partie	292

QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ET MODELISATION.. 296

Chapitre X. Présentation des résultats.....	296
X.1. Situation S1 : sollicitation des activités langagières et mobilisation des processus psychiques	296
X.2. Situation S1' : renforcement de l'ancrage des attitudes de base et d'une démarche collaborative	297
X.3. Situation S2: d'une zone de développement présente à une zone de développement proche	298
X.4. Situation S2' : la classe comme levier des apprentissages collaboratifs, comme ferment de la conscientisation et de la réorganisation psychique.....	299
X.5. Situation S2'' : multiplicité, développement et affinement des modalités d'activité réflexive des élèves.....	299
X.6. Situation S3 : l'évaluation formatrice et collaborative comme propédeutique à la construction d'une pensée réflexive autonome	300
X.7. Situation S3' : évaluation formatrice, construction des compétences,	

travail de médiatisation par internalisation et externalisation des processus psychiques	300
X.8. Situation S4 : promouvoir la parole de l'élève et faire en sorte que la conduite de l'exercice de son discours se développe en collaboration	301
X.9. Situation S5 : résistances et investissement dans l'activité collaborative et réflexive de correction	302
X.10. Situation 6 : existe-t-il une corrélation entre travail d'auto- évaluation, prise de conscience et progrès effectifs dans l'exercice de la dissertation ?	302
X.11. Situation 7 niveau 1 haut : l'indéterminé de la production, l'indétermination des processus	303
X.12. Situation S7 niveau 2 bas : amorce d'une conquête et d'une maîtrise intermittente des compétences	301
X.13. Situation 7 niveau 2 haut : prise de conscience, évaluation-bilan et mise en projet comme leviers des progrès	305
X.14. Situation 7 niveau 3bas : conscientisation en zone de développement proche et intervention de la volonté	305
X.15. Situation 7 niveau 3 haut : synergie entre maîtrise des processus psychiques, conscientisation, activité collaborative et intervention de la volonté	306
X.16. Conclusion :	306
Chapitre XI. Une progressivité à construire à partir d'une modélisation	307
XI.1. Compétences et processus comme repères de la progressivité à dissenter	307
XI.2. Singularité des configurations et des évolutions dans l'appropriation	308
XI.3. Proposition d'un modèle de configuration psychique visant l'appropriation des compétences pour dissenter	309
XI.3.1. Vers une configuration psychique de la compétence à introduire	309
XI.3.1.1. Le travail de sensibilisation	310
XI.3.1.2. L'énoncé d'une mise en tension, d'une énigme	310
XI.3.1.3. L'emploi d'outils de liaison pertinents et la reprise des termes clefs et de l'énoncé	311
XI.3.1.4. Cohérence et réflexivité	312
XI.3.1.5. Cohérence, médiatisation et orientation des processus psychiques	313
XI.3.2. Vers une configuration psychique de la compétence à argumenter	314
XI.3.2.1. Annonce et énoncé	314
XI.3.2.2. Travail de définition explicite et distinction conceptuelle	314
XI.3.2.3. Explicitation	314
XI.3.2.4. Choix, pertinence, valeur de l'exemple, des références et des connaissances	315
XI.3.2.5. Appropriation des exemples, références et connaissances	316
XI.3.2.6. L'exploitation	316
XI.3.3. Vers une configuration psychique de la compétence « attitude » de recherche et d'objectivisation	317
XI.3.4. Vers une configuration psychique de la compétence à problématiser	318
XI.3.4.1. Premier exemple	318

XI.3.4.2. Deuxième exemple.....	318
XI.3.4.3. Troisième exemple.....	319
XI.3.4.4. Quatrième exemple.....	319
XI.3.4.5. Le critère de l'emploi du « je » ou du « nous » universel.....	319
XI.3.5. Vers une configuration psychique de la compétence à étendre - généraliser à des références multiples.....	320
XI.3.6. Vers une configuration psychique de la compétence à mettre en relation et à suivre son processus de pensée.....	321
Chapitre XII. Limites et contraintes de la recherche.....	322
XII.1. Fiabilité du cadre méthodologique.....	323
XII.2. Pertinence du choix des outils.....	325
XII.3. Limites et intérêts des critères d'analyses.....	328
CINQUIÈME PARTIE : OUVERTURES PERSPECTIVES.....	329
Chapitre XIII. Vers une approche renouvelée de la didactique de l'apprentissage du philosophe.....	329
XIII.1. Démarche, méthode et production des données de l'analyse.....	329
XIII.2. La méthode.....	330
X.2.1. Les outils-instruments de base : le questionnement d'explicitation et la verbalisation.....	330
XIII.2.2. Trois fonctions : informer (l'enseignant), auto- informer et faire prendre conscience (l'élève).....	330
XIII.2.2.1. Informer.....	330
XIII.2.2.2. Auto-informer.....	330
XIII.2.2.3. Faire prendre conscience.....	331
XIII.2.3 Trois conditions préalables dans le contexte de la classe : l'écoute, la gestion des silences, la reformulation.....	331
XIII.2.3.1. L'écoute.....	331
XIII.2.3.2. La gestion des silences.....	331
XIII.2.3.3. La reformulation.....	332
XIII.2.3.4. Le contexte de la classe.....	332
XIII.3. GESTES PROFESSIONNELS ET PROGRESSIVITÉ : ORDONNANCEMENT SPATIO-TEMPOREL ET PROGRESSIVITÉ.....	333
XIII.3.1. Ordonnancement spatial et progressivité.....	333
XIII.3.1.1. Ordonnancement spatial et sens.....	333
XIII.3.1.2. Espace, alliance, présence et progressivité.....	334
XIII.3.2. Ordonnancement temporel et progressivité.....	335
XIII.3.2.1. Programmation, vigilance et organisation méthodologique de la mémorisation.....	335
XIII.3.2.2. Programmation, vigilance et planification cognitive.....	336
XIII.4. LES POSTURES DE BASE : ACCUEIL, QUESTIONNEMENT.....	337
XIII.4.1. Accueil et progressivité.....	337
XIII.4.1.1. Le poids des représentations et des conceptions.....	337
XIII.4.1.2. Empathie et ajustements.....	337
XIII.4.2. Questionnement et progressivité.....	339
XIII.4.2.1. Questionnement socratique et figure magistrale.....	339
XIII.4.2.2. Questionnement d'explicitation et progressivité.....	340
XIII.5. PROCESSUS PSYCHIQUES, POSTURES ET PROGRESSIVITÉ.....	341
XIII.5.1. Posture de médiation de l'enseignant et travail de médiatisation des élèves.....	341
XIII.5.1.1. Une illustration en classe.....	342
XIII.5.1.2. Analyse.....	343
XIII.5.2. Médiateurs symboliques et progressivité.....	344
XIII.5.2.1. Illustration.....	345

XIII.5.2.1.1. Texte de référence	345
XIII.5.2.1.2. Analyse	345
XIII.6. ENCHANTEMENT DES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE ET PROGRESSIVITÉ.....	346
XIII.6.1. Animation et progressivité	346
XIII.6.1.1, Un accompagnement animé	341
XIII.6.2. Émotions et progressivité	347
XIII.6.2.1. Émotions et apprentissages	347
XIII.6.2.2. Émotions et agir professionnel.....	348
XIII.6.2.3. Choix des supports et progressivité : le mythe, la fiction, le fantastique.....	349
XIII.6.2.4. Choix des modes d'expression, des supports et progressivité : le jeu théâtral, la poésie, la peinture, la musique, l'actualité.....	350
XIII.6.2.5. Émotions et conceptualisation : la caution de Lev Vygotski	351
XIII.7. CONCLUSION.....	352
CHAPITRE XIV : L'APPROPRIATION DE LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT COMME FONDEMENT DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE PHILOSOPHIE	353
XIV.1. LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT EN PHILOSOPHIE : UNE NÉCESSAIRE CONQUÊTE...	353
XIV.2. ACCOMPAGNEMENT : DISTINCTION ENTRE POSTURE ET FONCTION.....	354
XI.2.1. Une confusion dommageable.....	354
XIV.2.1.1. En cours.....	354
XIV.2.1.2. En formation.....	355
XIV.2.2. Une distinction salutaire : ne pas confondre philosopher et faire apprendre à philosopher	356
XIV.2.3. Accompagnement : la marque de l'original.....	357
XIV.2.4. Le choix d'une improvisation rigoureuse	358
XIV.2.5. Personnalisation et plasticité : un accompagnement qui favorise l'analyse	360
XIV.2.6. Accompagnement : monolithique ou protéiforme ?	361
XIV.2.6.1. Posture « de fond » et flexibilité des rôles	361
XIV.2.6.2. Appropriation par l'élève, flexibilité des gestes professionnels et médiation ...	362
XIV.2.6.3. Un détour par l'apport de l'analyse de l'activité	362
XIV.2.6.4. Un bricolage ingénieux, « polymorphe » et « protéiforme ».....	365
XIV.2.6.5. Une visée d'accompagnement pour mettre en condition d'apprendre à philosopher	366
XIV.2.6.6. L'exigence de l'apprentissage du philosophe et la construction des attitudes et capacités de base	367
XIV.2.7. Accompagnement : la diversité et la singularité comme règle.....	367
XIV.2.8. Accompagnement : l'obstacle des représentations et des habitudes du travail scolaire.....	369
XIV.2.8.1. Le frein des représentations et des habitudes réfractaires.....	369
XIV.2.8.2. Accompagnement, représentations et habitudes : une nécessaire confrontation à traiter en analyse de la pratique	369
XIV.2.8.3. Le frein des représentations et des habitudes « favorables ».....	371
XIV.2. VERS UNE FORMATION A L'ACCOMPAGNEMENT DU PHILOSOPHE.....	373
XIV.2.1. D'un modèle et d'une logique d'enseignement à d'autres.....	373
XIV.2.2. Analyse de la pratique et transformation effective des postures initiales.....	374
XIV.2.3. Quelques raisons d'intégrer l'appropriation de la posture d'accompagnement dans la formation des enseignants de philosophie.....	375
CONCLUSION	376
BIBLIOGRAPHIE	382
SOMMAIRE DES ANNEXES	397

TABLES DES MATIERES399

