

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Association pour la Création
d'Instituts de Recherche sur
l'Enseignement de la Philosophie

ACIREP

DOSSIER

*Que peut la philosophie en séries
technologiques ?*

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPH**

*Association pour le Création d'Instituts de
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

Éditeur : ACIREPH, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Directrice responsable : Fanny Bernard,
ACIREPH, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Rédacteur en chef : Serge Cospérec
ACIREPH, 21 rue du Général Faidherbe, bâtiment A, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Imprimerie : Fadora, 55, rue Jean-Pierre Timbaud, 75011 PARIS

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs.

Pour écrire dans *Côté Philo*

Adressez vos textes au comité de rédaction *email* : contact@acireph.org

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision : acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

**Retrouvez *Côté Philo* et les autres travaux de
l'ACIREPH sur notre site**

www.acireph.org

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

ÉDITORIAL	Présentation du numéro Fanny Bernard	3
DOSSIER	Que peut la philosophie en séries technologiques ? Dossier coordonné par Rémy David et Delphine Blondel	
	Repenser l'enseignement de la philosophie (en voie technologique) à l'aune des concepts d'Elisabeth Bautier. Charlie Renard	9
	Enseigner la philosophie au prisme de la « secondarisation » Jean-Pierre Dramisino	23
	Les inégalités filles-garçons dans la prise de parole en série technologique : peut-on y remédier ? Compte-rendu de l'atelier proposé par Fanny Bernard Mathieu Bompont	29
	Émancipation et égalité des intelligences : le défi de la pédagogie Freinet en classe technologique Denis de Casabianca	33
	Les élèves des séries technologiques sont-ils "empêchés de penser" ? Proposition d'une transposition pédagogique des analyses de Serge Boimare sur le pouvoir des mythes. Compte-rendu de l'atelier proposé par Cécile Victorri Cécile Victorri, Rémy David et Delphine Blondel	43

Éditorial

Fanny Bernard

Ce numéro de *Côté-Philo* cherche à rendre compte de la richesse des discussions et des débats qu'ont suscité les Journées d'étude que l'ACIREPH a consacrées aux séries technologiques les 9 et 10 novembre 2023. Ces journées se sont tenues à Paris et ont rassemblé de nombreux collègues. L'ACIREPH s'est non seulement attelée à mener un diagnostic mais s'est également efforcée de proposer une réflexion collective sur les perspectives de solution. L'hébergement du lycée Jean Zay à Paris au cœur du XVI^e arrondissement a permis à ces JE de rassembler très confortablement presque une centaine de participant.es, sa cantine et ses salles étant mises à notre disposition.

Dès 2001, puis à nouveau en 2010, l'ACIREPH avait déjà dédié des journées d'étude à ces séries. Mais la nécessité de se pencher sur ce qui se passe particulièrement dans la voie technologique s'est imposée à nouveau en 2023. Les conditions matérielles de travail s'y sont particulièrement dégradées : affaiblissement du coefficient de l'épreuve terminale (4 %), disparition des heures en classe dédoublée dans de nombreux établissements en raison des diminutions des dotations horaires, augmentation des effectifs (35 élèves par classe), horaire hebdomadaire toujours réduit (deux heures)... Nombre de collègues expriment ainsi leur désarroi et leur dénuement face à l'attitude des élèves, dont beaucoup ont subi cette orientation du fait de leurs mauvais résultats en classe de seconde et rencontrent des difficultés notamment dans la production de textes écrits longs et construits. Le **rapport Derrida-Bouveresse** mettait déjà en évidence cette situation en 1989 :

« L'enseignement de la philosophie dans les sections techniques constitue un enjeu décisif. Pourtant, les problèmes qu'il soulève ont été systématiquement minorés ou ignorés depuis vingt ans ; il est aujourd'hui dans une situation de crise qui appelle des réformes urgentes et profondes. »

En dépit de ce constat, les programmes et l'épreuve du baccalauréat n'ont pas évolué depuis. Aucune formation spécifiquement consacrée à la voie technologique n'a vu le jour. Aucune épreuve de concours n'oblige à penser des dispositifs pédagogiques idoines en STMG. L'institution semble presque avoir abandonné l'enseignement de la philosophie dans ces séries technologiques. Ce n'est pas le

cas de l'ACIREPH qui pense que se joue dans ces classes, au profil sociologique plus défavorisé que les classes de série générale, un enjeu pour la démocratisation de la philosophie.

Cependant, avec ces journées d'études, l'ACIREPH n'a pas souhaité pallier les déficiences de l'institution, mais engager un travail de fond sur ces séries : constat, bilan, analyse, échanges de pratiques et revendications. Nous croyons en effet que ces élèves, qui représentent en moyenne un tiers des nôtres et 20 % de nos services, méritent une véritable réflexion sur l'enseignement de la philosophie qu'ils reçoivent. L'association a historiquement défendu et défend toujours l'importance de cet enseignement dans la voie technologique (introduit en 1973), et professionnelle (où il n'a jamais été obligatoire), dans la perspective d'une démocratisation de la philosophie.

En plus d'être un enjeu politique majeur, la démocratisation est une voie pour réinventer l'enseignement de la philosophie. À ce titre, ce sont ces classes technos qui nous poussent à expérimenter des pratiques pédagogiques et repenser notre didactique. Plutôt que de se replier sur une base assez schématique et de revenir à des pratiques de gestion de classe assez classiques, de nombreux collègues, constatant la distance de ces élèves à la culture scolaire, en particulier écrite, ont acté la nécessité d'inventer des manières différentes de travailler en philosophie. Il est alors essentiel pour nous d'être un lieu de partage de ce qui se passe et se cherche dans les classes des collègues qui s'essayent à des pratiques novatrices. Mais ces pratiques de classe ne sont-elles pas éloignées des attentes institutionnelles ?

Cette dynamique conduit à se réinterroger sur les finalités de l'enseignement de la philosophie au lycée. Nous avons essayé de trouver une ligne de crête entre la déploration impuissante, parfois teintée d'un élitisme plus ou moins assumé, et le volontarisme naïf qui occulte les résistances qu'opposent les conditions réelles d'exercice. Comment conserver des exigences intellectuelles dignes de notre discipline tout en faisant droit à la particularité des séries technologiques ?

Il est clair que nos revendications ne résident pas dans un programme allégé, comme c'est le cas aujourd'hui. Un immense besoin de formation a été exprimé lors de ces journées que l'institution ne cherche pas réellement à prendre en compte et à satisfaire.

Les échanges furent si riches qu'un deuxième numéro de *Côté-Philo* y sera consacré, qui intégrera des contributions des Journées d'étude de juin 2024 à Rennes, organisées par l'Acibreizh, l'un des nouveaux groupes locaux de l'ACIREPH.

Dans ce premier numéro, on trouvera des éléments apportés par les sciences de l'éducation, lors de la conférence d'Élisabeth Bautier, pour comprendre le

Éditorial

rapport à la langue de nos élèves. La suite des articles est consacrée à des tentatives de pédagogies alternatives : pédagogie égalitaire, Freinet et psychopédagogie.

Le deuxième numéro complétera celui-ci en revenant d'abord sur le diagnostic. Grâce à une présentation de la lecture de la sociologie de l'expérience de Dubet, nous tenterons de comprendre la logique de nos élèves. Nous proposerons aussi une analyse de l'enquête qui avait été menée auprès de professeurs de philosophie et qui avait questionné leur expérience des séries technologiques. Nous interrogerons enfin le rapport des élèves de série technologique à l'écrit, proposant à la fois des éléments de bilan et de perspective.

Fanny Bernard

Dossier

Que peut la philosophie en séries technologiques ?

coordonné par Rémy David et Delphine Blondel

Repenser l'enseignement de la philosophie (en voie technologique) à l'aune des concepts d'Elisabeth Bautier

Charlie Renard

Elisabeth Bautier est intervenue lors des Journées d'étude de l'ACIREPH en novembre 2023 consacrées à l'enseignement en voie technologique. L'article ci-dessous se propose de faire une synthèse des principaux concepts abordés dans la conférence et de les mettre en lien avec l'enseignement de la philosophie.

Présentation d'Elisabeth Bautier

Elisabeth Bautier est une chercheuse éminente en sciences de l'éducation, professeure des Universités émérite à l'Université Paris 8 Saint-Denis. Le groupe ESCOL (Éducation et Scolarisation) est une équipe de recherche fondée en 1987, dont Elisabeth Bautier est une figure centrale. ESCOL adopte une approche interdisciplinaire, mobilisant des cadres théoriques issus de la sociologie, des sciences politiques, des sciences du langage, des didactiques des disciplines scolaires et de la psychologie.

Les recherches menées par Elisabeth Bautier et le groupe ESCOL ont significativement contribué à la compréhension des mécanismes de reproduction des inégalités scolaires, notamment en mettant en lumière l'importance des pratiques langagières et littéraires dans ce processus.

Leurs différents travaux sur le milieu scolaire portent sur des types de niveaux et disciplines variés, de la maternelle à la terminale. Plusieurs de leurs ouvrages permettent d'éclairer les questions liées à l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens* (p. 168-216, 1998), *Les Jeunes et le Savoir* (p. 133-154, 2001), *La Dissert' de Philo* de Patrick Rayou, ou encore le *Rapport de recherche sur l'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel : Analyses, expériences, témoignages*, réalisé en 2005.

Contre une lecture déficitariste de l'échec

Avant d'introduire une réflexion sur les concepts de Bautier, rappelons quelques éléments de contexte. Dans les années 60-70, le système scolaire a connu une massification, c'est-à-dire une augmentation spectaculaire du nombre

d'élèves accédant à l'enseignement secondaire et supérieur en France. Ce phénomène se caractérise par une forte croissance des effectifs scolaires, due au baby-boom d'après-guerre et à l'allongement de la durée de scolarisation, une ouverture de l'enseignement secondaire et supérieur à des catégories sociales qui en étaient auparavant exclues, une augmentation significative du taux d'accès au baccalauréat, passant de moins de 5 % d'une classe d'âge dans les années 1950 à des proportions beaucoup plus élevées. Cette massification a entraîné une démocratisation quantitative de l'éducation, mais n'a pas nécessairement éliminé toutes les inégalités sociales dans l'accès à certaines filières ou dans la réussite scolaire.

Le constat actuel diffère peu de celui des sociologues des années 70, ou 2000. En effet, bien que les savoirs scolaires semblent aujourd'hui accessibles, de nombreux jeunes, principalement issus de milieux populaires, n'y accèdent toujours pas. Il existe une corrélation statistique forte entre échec (ou réussite) et origine sociale. En 1970, Bourdieu et Passeron disaient à propos du système scolaire que « le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation (...) En ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas ».

Deux théories ont émergé de ce constat : celles de la reproduction (Passeron, Bourdieu, Baudelot, Establet, Bowles, Gintis) et celles du handicap socioculturel (Ogbu, *Minority Education and Caste*, 1978).

Les travaux d'ESCOL se démarquent de ces deux théories leur reprochant leur peu de gain explicatif. Elles nous apprennent, selon ces chercheurs, peu de choses sur les processus individuels et sociaux qui permettent, favorisent, ou au contraire entravent l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux (Bautier, Rochex, 1997). Plus précisément, « ces problématiques de la reproduction et du handicap résolvent mal trois questions pour nous importantes : celle de la singularité, celle du sens, celle du savoir. » (p.15, Charlot, Bautier, Rochex, 1997)

Plutôt que d'adopter une lecture déficitariste de l'échec, en termes de manques – d'intérêt, de motivation, de travail, de bases – parfois cumulés, l'objectif de ces chercheurs est d'adopter une lecture en positif « de la réalité analysée, c'est-à-dire une lecture qui s'efforce de rendre compte de la réalité à partir des processus qui la construisent et non pas en termes de manque, c'est-à-dire à partir de ce qui lui manque pour être autre chose qu'elle n'est » (2001, p.16).

L'orientation langagière

Ainsi, plutôt que d'analyser ce qui manque aux élèves, Elisabeth Bautier cherche à caractériser ce qu'ils possèdent en propre. Elle montre par exemple que l'« orientation langagière » des élèves des milieux plus populaires fait obstacle à leur réussite, car elle ne correspond pas à ce qui est implicitement attendu. Ils ne sont donc ni incapables, ni moins intelligents, mais ne sont pas là où on les attend.

Bautier reprend au sociolinguiste Basile Bernstein son concept d'**orientation** qui fait référence à la manière dont les individus perçoivent, interprètent et réagissent à leur environnement social et éducatif et qui est construit par les modes de socialisation. Bernstein distingue deux types principaux d'orientation. **L'orientation élaborée** se manifeste par un langage plus abstrait et décontextualisé, une plus grande capacité à généraliser et à conceptualiser et une tendance à expliciter les significations. **L'orientation restreinte** se caractérise par un langage plus concret et lié au contexte immédiat, une tendance à s'exprimer de manière plus implicite et une communication plus dépendante du contexte partagé. **Le terme d'orientation désigne le fait de privilégier "des manières d'être et de faire au monde, un rapport au monde, un rapport à soi, un rapport aux autres qui ne signifie nullement, c'est important un déficit cognitif ou un déficit intellectuel mais qui privilégie certaines manières de faire en termes de valeur"** (Bautier, JE). Or l'école, tout à la fois, développe et demande une orientation élaborée qui est plus fréquente chez les classes moyennes ou supérieures.

Lors de la conférence qu'elle a proposée lors des JE, Elisabeth Bautier a donné un exemple de tensions qui peuvent surgir, dès les premiers cours, en raison d'orientations langagières différentes de celles attendues par l'école :

« À la fin, on leur demande : "Mais pourquoi comme ça, dès la première séance ou la deuxième, vous vous mettez à dos l'enseignant, vous vous faites remarquer ?". Et il y a des élèves qui répondent : "Mais moi l'enseignant, je le connais pas, moi mon copain derrière il me parlait, je vois pas pourquoi je lui aurais pas répondu." Ce n'est pas de l'insolence. Ce n'est pas du désintérêt. C'est une valeur sociale. Il est normal de répondre quand le copain s'adresse à soi. L'enseignant, il a raison, il ne le connaît pas. C'est une valeur sociale d'être plus intéressé par ce que dit le copain que par ce que dit l'enseignant. Certes, c'est inadéquat, il n'est pas censé faire ça, mais ce n'est pas de l'insolence.

Le langage, c'est aussi un ensemble de conceptions et un rapport au monde. Dans certains milieux sociaux, pinailler, couper les cheveux en 4, c'est mal vu, car il y a quand même des choses plus importantes à faire dans la vie que de « se prendre la tête » ! Apporter de l'argent pour manger, ça vaut la peine. Donc il y a des choses qu'on fait en classe qui sont

quand même des prises de tête anormales. En effet, pour certains, le langage est transparent. Par exemple, on ne va quand même pas « se prendre la tête » à distinguer entre littoral et plage, On ne voit vraiment pas pourquoi il faudrait couper les cheveux en 4. »

Langue et langage

Le langage ou plutôt les pratiques langagières sont centraux dans les recherches d'Elisabeth Bautier sur les inégalités scolaires. Et pour cause, le langage est au cœur du processus éducatif (on nous enseigne en parlant, il faut montrer son savoir en écrivant, en répondant, il faut décrire, analyser, argumenter, narrer, comparer, synthétiser mais aussi socialiser).

Il est important ici de distinguer la **langue**, système de règles qui organise la mise en mots et en texte, et le **langage**, système symbolique de significations.

Si la **langue** fait généralement l'objet d'un apprentissage-enseignement explicite et massivement scolaire, les utilisations du **langage**, qui s'inscrivent dans des habitudes culturelles, échappent pour une très large part à un apprentissage réglé, maîtrisé, évalué, conscient, que ce soit pour les élèves ou les enseignants ; et ce, alors même que « les usages sont, tout autant que la langue, soumis à des règles textuelles, situationnelles, socioculturelles que chacun apprend en situation, ou par le biais des formes scolaires que l'on enseigne, comme la rédaction, la dissertation, le commentaire, les différents types de textes » (1998, p.145).

Ainsi, « on attribue à des faiblesses linguistiques ce que sont les faiblesses langagières. **Ce qui différencie les gens, c'est ce qu'ils font avec le langage, pas leur méconnaissance lexicale ou syntaxique.** Je ne suis pas en train de dire qu'elles n'existent pas. Je suis en train de dire qu'elles ne sont pas fondamentales" (Bautier, JE).

Des usages différenciés du langage

Contre une conception déficitaire de la langue (manque de maîtrise de la langue), Bautier développe celui d'**usages différenciés du langage**.

De même, pour la chercheuse, l'important n'est pas de constater le manque de compétences d'un élève (bien qu'il existe) mais de comprendre ce qui a fait qu'il n'a pas mobilisé le registre de travail cognitivo-langagier attendu dans la tâche ou plus généralement dans sa scolarité, et donc aussi réfléchir aux situations qui auraient pu le familiariser avec ces usages du langage et a contrario mettre en évidence celles qui ont pu l'empêcher d'entrer dans le bon registre.

Selon Bautier, **les usages différenciés du langage font référence aux différentes manières dont les élèves utilisent et interprètent le langage dans le**

contexte scolaire. Elle met en évidence le fait que la capacité à utiliser le langage comme un outil cognitif est cruciale pour la réussite scolaire, et que cette capacité n'est pas également répartie entre les élèves de différents milieux sociaux.

Bautier dégage trois types d'usages principaux qui ont lieu dans les classes : **s'exprimer, communiquer et élaborer.** Les deux premiers sont focalisés sur l'expérience immédiate et les émotions et ont une visée avant tout sociale. Élaborer, c'est utiliser le langage comme un outil de pensée et de construction des savoirs. Élaborer permet de décontextualiser et d'élaborer des significations au-delà du contexte immédiat. Bautier souligne que ces différents usages coexistent souvent dans les situations de classe, mais que certains élèves rencontrent des difficultés à identifier les enjeux cognitifs des échanges langagiers à l'école. Certains élèves perçoivent les échanges en classe uniquement comme des moments de communication. D'autres comprennent les enjeux cognitifs des situations d'oral et les utilisent pour apprendre et élaborer leur pensée.

Ces usages différenciés du langage ne sont pas sans conséquences. Voici ce qu'en disait Elisabeth Bautier lors des JE :

« Ceci entraîne des conséquences sur les apprentissages et sur le diagnostic que nous pouvons faire des élèves. En effet, on n'a pas besoin du même vocabulaire ou de la même syntaxe pour communiquer et s'exprimer ou élaborer. Il est important de comprendre que ce que nous prenons pour un manque de vocabulaire n'est pas une faiblesse de la part des élèves. Car ce sont les habitudes langagières qu'ont les gens qui les conduisent à ne pas avoir besoin ou avoir besoin d'un certain type de vocabulaire. Mais la limite, c'est que le vocabulaire ne s'apprend que si on met les gens en situation d'en avoir besoin. Certainement pas en acquérant des listes de vocabulaire ou en disant « en philo on va parler de "travail" et pas d'"emploi" » (Bautier, JE).

Les malentendus sociocognitifs

« Qu'est-ce qu'il y a de difficile en philo ? C'est justement ce que les élèves de milieux plutôt populaires ne savent pas faire ou n'ont pas l'habitude de faire. C'est d'élaborer, c'est de construire, de penser. Et là, ils sont piégés par la philo parce qu'ils ont beaucoup d'espoir, il y a des désillusions, des déceptions et des colères. Ils pensaient qu'enfin en philo, ils allaient pouvoir parler d'eux-mêmes. Et qu'on allait parler d'eux en classe, d'eux en tant que personne, d'eux en tant que sujet et on parle de l'humain ! Alors que justement, ce qui différencie les gens, c'est la construction des significations. Là où certains, grâce à l'école et à leur famille, sont dans des significations universalistes, c'est-à-dire les

questions générales sur le monde, d'autres ont l'habitude de valoriser les questions concrètes et précises. Autre malentendu : les élèves en difficulté s'intéressent aux solutions alors que l'école s'intéresse aux questions, qu'on appelle problématiques (Bautier, JE).

Ces différences d'usage peuvent conduire à des **malentendus sociocognitifs** sur les attentes de l'école et du professeur de philosophie. La notion de malentendus sociocognitifs, développée par Bautier et Rochex (1997), fait référence aux incompréhensions qui peuvent survenir entre les attentes implicites de l'école, et du professeur (par exemple de philosophie), et la façon dont certains élèves interprètent et abordent les tâches scolaires. Ces malentendus sont dits "sociocognitifs", car ils impliquent à la fois des aspects sociaux (liés au milieu socioculturel de l'élève) et cognitifs (liés à la façon de penser et d'apprendre).

Ces malentendus peuvent créer des inégalités, car certains élèves, souvent issus de milieux plus favorisés, comprennent implicitement par exemple qu'il faut élaborer, tandis que d'autres restent au niveau de l'expression ou de la communication simple. Le rôle de l'enseignant est donc crucial pour expliciter ces attentes et guider tous les élèves vers l'élaboration d'une pensée philosophique.

Voici quelques exemples de malentendus sociocognitifs en classe de philosophie.

Lors d'une discussion en classe, un élève pourrait simplement exprimer son opinion : « Je suis d'accord » ou « Je suis libre, c'est comme ça, je le sais », sans chercher à définir le concept de liberté ou à argumenter sa position. Cette attitude n'est pas nécessairement l'effet d'un manque de bonne volonté ou de motivation. Il peut tout à fait avoir l'impression de faire ce qui est attendu (il a « participé » activement) alors que l'enseignant attend une élaboration.

De la même manière, un élève peut avoir l'impression d'avoir appris son cours, d'avoir beaucoup travaillé en récitant son cours dans sa copie mais sans le relier au sujet posé. On dit d'ailleurs souvent de ces élèves qu'ils sont « trop scolaires » désignant par là en réalité des élèves qui ne le sont pas assez, c'est-à-dire qui n'ont pas compris les attentes, le plus souvent implicites, de l'école.

Registre mineur et registre majeur

Les malentendus sont à comprendre comme le fruit d'une relation manquée mais la « faute » ne vient pas que de l'élève, mais également des évolutions curriculaires de l'école contemporaine. Dans les programmes et modalités pédagogiques préconisés, une source importante de malentendus provient de la confusion entre **registre majeur** (littératié, élaboré) et **registre mineur** (spontané,

expérientiel). C'est donc à l'élève de « deviner » quel registre convoquer, mais il faut une certaine habitude pour jongler entre ces différents registres.

« Il se peut ainsi qu'ils n'identifient pas les registres à convoquer— ou s'interdisent de le faire —, qu'ils les hiérarchisent incorrectement lorsqu'ils les repèrent ou encore que leur compréhension "mineure" de tel ou tel d'entre eux contamine leur compréhension générale. (...) »

Ce régime mineur du registre scolaire qui n'est plus vivifié par des savoirs et de l'élaboration semble en fait empêcher la réflexion puisque répondre est plus important que "bien répondre". On peut encore le prendre pour exemple de réaction "trop" scolaire et qui devient bloquante. » (Bautier, Rayou, 2013)

Bautier a fait remarquer dans sa conférence que les exigences de l'école contemporaine sont de plus en plus élevées et que le registre majeur est demandé dans toutes les matières sans pour autant que cela soit explicite :

« Le socle commun, par exemple, manifeste, si vous l'avez regardé un peu près, un très grand niveau d'exigence intellectuelle : savoir mettre en relation, savoir argumenter, mobiliser des savoirs de diverses disciplines pour se confronter à des problématiques. C'est de très haut niveau. Ça nous suffirait pour faire de la philosophie. Et c'est le niveau qui est attendu à la fin de la scolarité obligatoire. (Bautier, JE) »

La Littératie scolaire

La littératie scolaire, telle que conceptualisée par Bautier et le groupe ESCOL, fait référence à un ensemble de compétences et de pratiques langagières et cognitives exigées par l'école moderne, qui vont au-delà de la simple capacité à lire et à écrire. C'est le registre majeur précédemment cité qui consiste, pour la lecture et l'écriture, à dépasser la simple recherche d'informations explicites, à construire des significations en mobilisant des informations du texte, mais aussi des connaissances préalables et en mettant en relation de multiples documents de différents domaines (Bautier, 2019).

Plus généralement, et donc même à l'oral, compris comme scriptural (Lahire), l'usage littératié du langage en cours de philosophie se caractérise par une mise à distance et une réflexion sur le langage lui-même, la capacité à manipuler des concepts abstraits et à les mettre en relation, l'aptitude à construire un raisonnement logique et argumenté et la compétence à analyser et à produire des textes complexes. En somme, les usages fondamentaux pour apprendre à philosopher.

Pour pouvoir philosopher, il faut savoir prendre du recul par rapport au langage courant et quotidien. C'est la condition de l'analyse conceptuelle.

Lors de sa conférence, Elisabeth Bautier soulignait que les élèves confondent « mot » et « concept » :

« Une erreur fondamentale des élèves est de penser qu'à l'école on utilise des mots techniques, parce que c'est des mots de riches, parce que c'est des mots de profs, parce que c'est des mots de vieux. Voilà, et que soi on n'a pas à parler comme ça. C'est une erreur parce que le littoral est un concept et que les concepts, c'est pas des mots, c'est des manières de voir le monde, mais que tous les mots, c'est des manières de voir le monde. Dire plage, c'est penser à ses vacances ou qu'on aimerait bien aller à la plage ou regretter de n'y être pas allé. Littoral, c'est un mot de géographe, pour dire autre chose que la plage. Donc si on prive les élèves du lexique des disciplines, ils vont continuer à confondre travail et emploi.

Qu'est-ce qu'on dit de plus dans le littoral ? Qu'est-ce qu'on dit de plus dans la plage ? Qu'est-ce qu'on dit d'autre dans le travail, qu'on ne dit pas dans l'emploi, et cetera, et cetera, c'est ça faire de la philosophie. C'est-à-dire habituer les élèves à jouer, pas ludiquement, mais à se saisir de toute l'importance du travail du langage et de la langue, [leur montrer] que, non, on n'est pas dans du narratif en philo. (Bautier, JE)

De plus, l'usage littéraire du langage, en particulier en philosophie, consiste à “parler sur” et non à “parler de”. « Parler sur », c'est déjà se distancer. C'est ce qui distingue l'expérience du vécu.

La secondarisation

Tous les concepts présentés sont étroitement liés avec celui de **secondarisation**. La notion de secondarisation trouve son origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction au départ élaborée pour analyser la production littéraire, non pas les discours et productions des élèves. Si les genres premiers relèvent davantage d'une production dans l'immédiateté du contexte qui la suscite et sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet (Schneuwly, 1994), les genres seconds effectuent un travail de ressaisie, de reconfiguration qui suppose une décontextualisation.

Pour Bautier, la secondarisation concerne non seulement le langage, mais aussi la façon dont les élèves appréhendent les tâches scolaires et les objets de savoir. Tandis que l'usage littéraire du langage est une compétence spécifique, la

secondarisation est un processus cognitif plus global qui englobe la transformation du rapport au savoir et aux activités scolaires. Ainsi la capacité à secondariser se manifeste quand un élève parvient à dépasser le contexte immédiat d'une tâche ou d'une situation d'apprentissage pour en saisir les enjeux cognitifs plus larges, à adopter une posture réflexive par rapport aux savoirs, en allant au-delà de la simple réalisation d'activités pour comprendre leur signification et leur portée, à établir des liens entre différents savoirs, permettant ainsi une compréhension plus approfondie et généralisable, et enfin à développer un rapport au savoir qui privilégie la construction de connaissances plutôt que l'accumulation d'informations isolées.

La secondarisation implique une reconfiguration cognitive du statut des objets et tâches du quotidien scolaire. Or :

« Une telle reconfiguration des objets de savoir n'est pas immédiatement donnée par le biais de leur seule fréquentation. Il en est ainsi, par exemple, de l'œuvre littéraire : les élèves les moins familiers de cet univers tendent à la considérer du point de vue de l'histoire racontée, de l'intérêt qu'on lui porte ou des valeurs et expériences qu'elle véhicule, quand l'enseignant attend, lui, que l'œuvre soit construite comme un texte et que les élèves portent sur ce texte un regard critique qui mobilise des cadres théoriques d'analyse. Autrement dit, les uns (les élèves) restent au premier niveau, quand l'autre (l'enseignant) attend implicitement d'eux qu'ils mobilisent cette attitude de secondarisation. Certains élèves décodent cet implicite et sont donc capables de s'engager activement avec le maître dans des échanges "seconds", d'autres pas. C'est ainsi que l'on peut expliquer que cette attitude est davantage supposée ou requise par les enseignants que construite dans, avec et par l'école, et ce dès l'école maternelle. (Bautier, Goigoux, 2004)

Par exemple, dans un exercice d'explication de texte philosophique, un élève pourrait se contenter de paraphraser le texte (communiquer son contenu) sans chercher à en dégager les concepts clés ou la problématique (élaborer une réflexion). L'élève pense avoir compris le texte, mais n'a pas saisi l'attente implicite d'une analyse plus approfondie, critique.

De même, la difficulté à secondariser se manifeste dans l'effort que demande, pour certains élèves, le passage d'exemples concrets à des concepts abstraits, restant souvent à la simple illustration.

On retrouve ici les malentendus sociocognitifs que j'évoquais plus haut et qui semblent rendre raison de l'origine d'une grande partie, non seulement des difficultés des élèves de voie technologique en philosophie, mais aussi des professeurs

pour diagnostiquer ce qui pose problème à ces élèves dans la compréhension et la réalisation de la tâche demandée. Comme le montrent Bautier et Goigoux, pour certains élèves, les savoirs sont assimilés aux savoirs d'action : répondre à une question, participer aux échanges verbaux, trouver des éléments dans un texte (la thèse, les exemples...), mais ces élèves n'envisagent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de la simple tâche à réaliser.

Puisque la secondarisation est liée à un rapport scriptural au langage (qui permet la distanciation, l'objectivation, l'examen), les activités orales peuvent parfois accentuer la difficulté à secondariser si le registre de travail cognitivo-langagier attendu n'est pas explicité par le professeur. Un malentendu peut venir de la porosité entre un usage scolaire et non scolaire de l'argumentation :

« Si le but de l'argumentation est d'ordinaire partagé par l'ensemble des interlocuteurs, petits et grands, dans un contexte hors scolaire (finalités liées à l'activité et finalités sociales, par exemple : argumenter sur le fait qu'il faut manger plus de légumes verts, de la nécessité de se laver les dents avant de se coucher ou de changer les règles du jeu UNO), en classe où les tâches sont parfois déconnectées des objectifs d'apprentissages, le risque est plus grand de ne pas partager les mêmes buts. Or les fonctions épistémiques sont censées être au premier plan dans les contextes éducatifs. » (Renard, 2024)

Ainsi, il peut y avoir chez certains élèves (voire toute la classe) une incompréhension sur la nature du débat philosophique. Les élèves peuvent les percevoir comme des confrontations d'opinions personnelles plutôt que comme des discussions argumentées sur des concepts et des théories. Ils peuvent chercher avant tout à « gagner » et passer à côté des apprentissages.

Normalisation et normativité

Enfin une distinction utile que je retiens de cette conférence, c'est celle entre **normalisation** et **normativité**.

La normalisation est imposée de l'extérieur, tandis que la normativité est intériorisée et appropriée par l'individu. Alors que la normalisation impose des normes (qui en plus relèvent d'un arbitraire sociopolitique ou socio-institutionnel), crée un ordre contraignant (celui à qui la norme s'applique a une posture d'obéissance) et peut d'ailleurs être perçue par certains élèves comme une entreprise de contrainte menée par les adultes, la normativité est liée à la compréhension des enjeux cognitifs des tâches scolaires.

« La normativité, c'est ce qui permet l'efficace de la pensée et la réalisation des tâches. Si on veut faire du ski, du tennis, du violon ou du vélo, ou une dissertation, il est nécessaire de s'y prendre d'une certaine manière. Il y a une normativité de l'élaboration des actes. Donc ça n'a rien à voir avec la normalisation qui veut dire : "il faut faire bien les choses et pour les faire bien, il faut un plan en 3 parties." Car on peut faire de la philo sans faire un plan en 3 parties...

La normalisation, c'est pour ça que j'évoquais le plan en trois parties, c'est quand des choses n'ont pas d'autre sens pour ceux qui les pratiquent que de faire comme il est dit qu'il faut faire.

La normativité, c'est ce qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour accomplir avec succès ce que l'activité exige techniquement. (JE, Bautier)

Par exemple, si le professeur fait une remarque à teneur épistémique sur l'argumentation, à l'écrit ou à l'oral, comme le fait qu'on ne peut généraliser une expérience individuelle, l'élève pourra le comprendre en termes d'illégitimité sociale, croyant que c'est son statut social d'élève, son manque d'autorité qui lui interdit de donner son opinion (Rayou, 2002). Ainsi, par exemple, Rayou montre que certains élèves vont adopter des stratégies (de la simple substitution par "on" ou "nous" à la stratégie qui consiste à faire parler des gens qu'ils jugent plus légitimes : des avocats, des médecins) pour ne pas « dire Je » mais sans avoir réellement compris l'enjeu épistémique. Ils ne voient cette interdiction que comme le résultat d'une normalisation.

Bautier souligne que certains élèves, notamment ceux en difficulté, perçoivent souvent l'école uniquement à travers sa dimension normalisatrice, sans accéder à la normativité des savoirs et des activités scolaires. L'enjeu pédagogique, selon Bautier, est de permettre à tous les élèves de passer d'une simple conformité aux normes (normalisation) à une compréhension et une appropriation des logiques internes des savoirs et des activités scolaires (normativité).

Comment appliquer ces concepts à l'enseignement de la philosophie en voie technologique et quels conseils en retenir ?

Les inégalités socio-économiques, si elles sont statistiquement corrélées avec les inégalités d'apprentissage, ne permettent pas d'expliquer ce qui fait qu'un élève va ou ne va pas (se) mobiliser à l'école. L'école elle-même, à travers ses pratiques pédagogiques et ses supports d'enseignement, peut renforcer les inégalités si elle ne prend pas en compte les différentes orientations au sens bernsteinien.

Un des risques, c'est de proposer des situations d'apprentissage qui maintiennent les élèves dans un registre mineur (pour s'adapter à eux), c'est-à-dire qui se concentrent sur les tâches immédiates et les aspects procéduraux de l'apprentissage sans nécessairement expliciter leur sens ou leur lien avec les savoirs plus larges.

Des exercices qui ne requièrent de l'élève que la seule réponse aux questions posées, par le cochage de cases, le dessin de flèches pour compléter des schémas risquent de minorer l'écrit en particulier dans sa dimension cognitive. Ces exercices peuvent bien évidemment requérir une réelle activité intellectuelle, mais le danger est qu'ils créent un malentendu sur la finalité de l'activité : s'acquitter de la tâche ou apprendre ?

Dans le rapport sur la philosophie en lycée professionnel (2005), le groupe ESCOL montre comment le format de l'explication de texte en voie technologique, par le morcellement en petites questions, loin d'aider les élèves, peut au contraire renforcer un rapport épistémique au savoir peu favorable à la réflexion philosophique. Il faudra faire plutôt que penser : trouver la thèse, découper le texte avec les numéros de ligne...

Par ailleurs, les élèves de bonne volonté sont souvent demandeurs d'apprentissage par cœur et donc d'évaluation de ce type. Cela les rassure. Ils font leur métier d'élève, ils savent réciter. Mais mémoriser des définitions de concepts philosophiques sans réfléchir à leurs implications ou à leurs liens avec d'autres notions, et surtout à leurs usages, est peu fécond.

Pour démocratiser l'enseignement de la philosophie, il faut donc en maintenir les exigences, à savoir s'efforcer de privilégier le registre majeur pour tous les élèves, en rendant explicites les enjeux cognitifs des apprentissages et en favorisant une compréhension approfondie des savoirs, plutôt que de se limiter à la simple réalisation de tâches.

Bautier préconise un enseignement explicite des usages du langage. Par exemple, mettre l'accent sur la langue comme objet d'analyse et de questionnement, réaliser un travail systématique sur la métacognition et la métadiscursivité.

Il peut être par exemple très instructif pour le professeur de demander avant chaque activité (ou après) quel est son but et comment y parvenir/s'ils y sont parvenus ; de demander s'ils ont rencontré des difficultés et pourquoi ; ce qu'ils pensent qu'il faudrait pour y remédier.

Les activités pédagogiques ne doivent s'efforcer ni de prémâcher le travail (sur-étayage), ni de laisser un cadre trop lâche (sous-étayage) qui risquerait de laisser la possibilité de malentendus.

Il faut enfin être vigilant lorsqu'on aborde certains thèmes. Dans le rapport sur la philosophie en lycée professionnel (2005), le groupe ESCOL montre qu'un thème

comme le travail est difficile à appréhender pour une bonne partie des élèves en lycée pro. De même, partir du vécu peut s'avérer risqué. Si l'on peut penser que cela permet de donner du sens à l'activité philosophique, le risque est que certains élèves ne dépassent pas le registre de l'expression et ne secondarisent pas, c'est-à-dire ne le reconfigurent pas en expérience, comparable et généralisable à tout être humain.

Bien sûr ce sont ici des préconisations, des vigilances, l'important restant la capacité du professeur de s'assurer qu'ils ne présupposent pas des dispositions cognitives et langagières qu'on ne leur a pourtant jamais apprises. Ces considérations sont sans nul doute applicables à l'enseignement général.

Charlie Renard

Bibliographie

Bautier, E., et Rayou, P., « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, 7-2 | 2013, 29-46.

Bautier, E. (2019) *Accompagner les élèves dans les « nouveaux » usages littératiés* [consultable en ligne] <https://cafepedagogique.net/2019/12/06/pisa-elisabeth-bautier-accompagner-les-eleves-dans-les-nouveaux-usages-litteraties/>

Bautier, E., Goigoux, R. « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. » In: *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004. pp. 89-100 ; doi : 10.3406/rfp.2004.3252 http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252

Rayou, P. (2002). *La dissert' de philo, Sociologie d'une épreuve scolaire*, coll. Le sens social, Presse Universitaire de Rennes.

Bautier, E., et Rochex, J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence. » In J.-P. Terrail (Ed.). *La scolarisation de la France* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.

Bautier, E., et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, A.Colin.

Charlot, B. (dir.) (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.

Bautier, E., et Rochex, J.-Y. (2005). *Rapport de recherche sur L'enseignement de la philosophie en Lycée professionnel : Analyses, expériences, témoignages*.

Enseigner la philosophie au prisme de la « secondarisation »

Jean-Pierre Dramisino

Je propose une réflexion sur cette difficulté rencontrée par nos élèves quand il s'agit de « passer » d'un cours ou d'exercices faits en cours, à la « production » d'un texte philosophique : l'exemple type étant celui de la dissertation. Le concept de *secondarisation* permet de comprendre cette difficulté et de justifier la mise en place de dispositifs plus efficaces pour la pallier. En ce qui me concerne, ce concept m'a permis de mieux cerner ce qui empêchait mes élèves de milieux populaires de comprendre et d'utiliser le cours quand j'enseignais dans un lycée de la banlieue lyonnaise. Il éclaire ce qui est au cœur, je pense, de la difficulté des élèves à « faire de la philosophie » — *et pas seulement dans les milieux populaires*. L'objectif visé est de faire en sorte qu'ils parviennent à écrire des textes philosophiques qui reproduisent à leur propre compte ce qu'on a pu faire en cours, en terme notamment d'argumentation, de problématisation ou de conceptualisation. L'enjeu — soyons ambitieux — étant de leur apprendre à philosopher plutôt que, pour reprendre la distinction kantienne, leur apprendre *la* philosophie.

Cet article n'est pas un article savant sur ce concept de secondarisation : je vais donc essayer d'aller à l'essentiel pour faire état d'une *pratique* de l'enseignement de la philosophie à la lumière de celui-ci. Cette réflexion n'est pas révolutionnaire. Je vais surtout justifier ce à quoi nous adhérons, je pense, quand nous sommes sensibles au discours tenu à l'ACIREPH sur l'enseignement de la philosophie. Au vu de la taille impartie à cet article, je ne développerai pas toutes les dimensions autres que seulement didactique et/ou pédagogique que cela engage — sauf quelques allusions çà et là.

« Utiliser le cours... mais sans le répéter »

Partons d'un exemple qui, je pense, renvoie à une expérience assez courante — quoique caricaturale je l'accorde. Disons un cours sur le devoir : « Faire son devoir est-ce renoncer à la liberté ? ». Avec comme étape de la réflexion une référence à la distinction entre « agir conformément au devoir » et « agir par devoir » de Kant, tirée des *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Suite au cours, on donne aux élèves une dissertation sur devoir et bonheur (« Ai-je le devoir d'être heureux ? » par exemple) en demandant de convoquer le cours et notamment, espérons-le, la distinction kantienne. Ce que l'on assortit souvent de la contrainte

paradoxe (au moins en apparence), d'« utiliser » le cours *mais sans le répéter*. Or, la plupart du temps, nous voyons bien qu'ils n'y parviennent pas. Ils tendent soit à reprendre le cours tel quel sans le « faire fonctionner » dans le cadre contraint de la dissertation, soit ne l'utilisent pas et contournent la difficulté comme ils le peuvent – sauf pour les « meilleur·es » élèves.

On peut admettre aisément, je crois, qu'il ne suffit pas de leur dire ce qu'il faut faire pour que nos élèves le comprennent. Exiger cela, c'est croire que nos élèves vont *spontanément* être capables de prendre de la distance à l'égard du cours, de le considérer comme un objet qu'ils peuvent « faire fonctionner » dans un autre contexte pour devenir un élément dans une argumentation. La distinction kantienne, pour continuer avec cet exemple, pourrait *à la fois changer de statut tout en disant la même chose* : partie d'un cours à connaître, elle devient une référence dans un argument qui montre en quoi le bonheur ne doit pas être la finalité du devoir moral. – Cette distinction entre « partie d'un cours » et « référence dans un argument » étant elle-même une partie du problème comme nous allons le voir plus bas avec un autre exemple.

La question étant alors de déterminer comment produire ce qu'on suppose le plus souvent évident, voire acquis, sans que cela soit le cas.

La secondarisation

Cette difficulté peut être en partie saisie à l'aune de ce concept, développé notamment dans le cadre de la sociolinguistique par Bautier et Goigoux¹ pour comprendre les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires. Brièvement : les auteures à l'origine de ce concept le réfèrent à une attitude, ou à un processus, par lequel s'opère un déplacement, voire une reconfiguration du savoir qui « implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité » (Bautier et Goigoux). Ce qui renvoie à des « déplacements nécessaires des modes de dire, de penser, d'être de l'élève, dans cette reprise-réélaboration des "objets" premiers pour les faire travailler dans un nouveau cadre » (Bautier).

Or, il est important de le souligner, la secondarisation – comme opération de *déplacement-reconfiguration* – fait partie « des évidences que chacun [élèves et enseignant·es] est censé partager ». Dès lors, ce concept permet de comprendre en quoi la difficulté de certain·es élèves de milieux populaires « n'est pas réductible à une question de contenu de savoir aisément identifiable comme un élément

¹ Voir notamment les textes d'Elisabeth Bautier, « Formes et activités scolaires : secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », dans Ramognino et Verges (dir), *Le français hier et aujourd'hui : politique de la langue et apprentissage scolaire*, Publications de l'Université de Provence, 2005 et d'Elisabeth Bautier et Roland Goigoux, « Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, 2004, pp. 89-100.

du programme, et qui serait mal approprié, mais renvoie davantage à des modes de construction de connaissances qui [...] leur restent opaques » (Bautier). L'enjeu étant que nous prenions conscience de ce qui est *implicite* dans nos attentes à l'égard des élèves et qui structure une grande partie de leurs apprentissages ; afin de faire en sorte qu'ils entrent dans un rapport *second* à ce qui est enseigné. Ce qui suppose donc que nous en tenions compte quand nous enseignons.

Or comme le souligne Bautier : « comment "dire" la secondarisation, dire ce qui est posture, distance, déplacements, mise au travail spécifique, mode de socialisation ? » — Autrement dit, comment faire en sorte que les élèves qui ne la pratiquent pas soient « mis en disposition » de la réaliser ? Il ne suffit pas de dire qu'il faut le faire, voire de dire ce qu'il faut faire ; pour peu, comme le suggère Bautier, que cela soit seulement possible de formuler ce qu'on entend par « secondarisation ». Il faut alors mettre en place des dispositifs par lesquels celle-ci va pouvoir se produire, être mise en œuvre par les élèves eux-mêmes. Ce qui va être d'autant plus central dans le cadre du cours de philosophie comme on va le voir...

Dans le cours de philosophie

On peut transposer ce que je viens d'esquisser à grands traits dans l'enseignement de la philosophie. On dira du cours lui-même qu'il est *premier*, et que les productions écrites que l'on exige des élèves sont *secondes*. Ou pour le dire autrement, nos élèves parviennent à faire ce qu'on attend d'eux — produire un texte philosophique comme la dissertation — quand, justement, ils « secondarisent » ce qui a été fait en cours. Si nous supposons acquis que nous n'attendons pas *seulement* la répétition d'un cours, alors faire faire des dissertations, ou tout autre exercice, est un moyen d'évaluer leur capacité à réaliser ce « déplacement-reconfiguration » propre à la secondarisation. Ce que les meilleur·es élèves parviennent à faire. C'est-à-dire peu d'élèves. Et plus ou moins rapidement.

Certes, pour nuancer cette première distinction, on peut considérer que les éléments de cours, les exercices que nous faisons devant ou avec nos élèves, etc., possèdent déjà *une dimension seconde*. Par exemple, on peut commenter ce qu'on fait en termes méthodologiques : une introduction à un cours aura la même structure qu'une introduction de dissertation — d'autant plus si on prend un sujet de dissertation comme fil directeur de son cours.

Mais, cela reste « premier » *pour les élèves*, tant qu'ils ne sont pas en mesure de répéter ce qui vient d'être fait *dans un autre contexte*, en reproduisant ce qui *structure* la problématisation d'un sujet à un autre. Car, ils sont bien incapables la plupart du temps de saisir le processus en tant que tel, et en restent au cours tel qu'il a été finalement énoncé. Et ce, quand bien même nous aurions réfléchi ensemble, par le biais d'exercices ou non, pour en arriver à cette introduction.

Pour les élèves qui en restent à un rapport premier, ce qui a été fait en cours n'a de sens que dans le cadre de ce cours-ci. Au mieux, iels l'apprennent pour le répéter tel quel. On comprend donc qu'iels ne risquent pas de saisir ce que recouvre la consigne que j'ai rappelée : « pour cette dissertation, utilisez le cours, mais sans le répéter ».

Dès lors, la secondarisation s'avère être au cœur de l'enseignement de la philosophie dans la mesure où l'on ne cherche pas seulement à donner à nos élèves cette culture initiale dont parle notamment le programme officiel, mais à leur *faire faire* de la philosophie. Si j'en reste à l'idée simplificatrice que cela signifie « être capable de faire une dissertation de philosophie », alors, *a contrario*, c'est parce que nos élèves ne parviennent pas à secondariser qu'iels ne comprennent pas ce qu'on leur demande de *faire*. Et si on rappelle en termes très généraux que la difficulté de nos élèves à faire de la philosophie, comme le dit Bautier dans une citation déjà convoquée plus haut, « n'est pas réductible à une question de contenu de savoir aisément identifiable comme un élément du programme, et qui serait mal approprié, mais renvoie davantage à des modes de construction de connaissances qui [...] restent opaques » aux élèves, alors, par conséquent, c'est à nous de les mettre en disposition de pratiquer cette secondarisation. *Il est donc nécessaire de mettre en place des dispositifs qui leur permettent de « secondariser » dans le cadre du cours et pas seulement au moment d'une évaluation finale.*

En cela, la réflexion menée sur l'enseignement de la philosophie aussi bien au sein du GFEN (Groupement Français d'Éducation Nouvelle) ou de l'ACIREPH peut être comprise comme participant de cette prise de conscience. Les mises en place de « dispositifs » par lesquels nos élèves peuvent se « mobiliser », et donc se « déplacer », « faire jouer » les objets sur lesquels nous les faisons travailler philosophiquement sont autant de mises en œuvre de la secondarisation. En tout cas, ils gagnent à être pensés en ces termes.

Nécessité des dispositifs

Je finis sur un exemple de « dispositif » pour montrer en quoi on peut le penser avec intérêt en termes de secondarisation.

Je vais présenter un moment spécifique d'un cours mené cette année en terminale générale sur les notions d'art, travail et technique à partir d'une question complexe : « La création artistique suppose-t-elle un travail technique ? » L'introduction est faite. Elle a débuté avec une réflexion sur le « procès Brancusi vs USA » et s'est terminée sur un travail pour problématiser la question. Je ne m'étends pas... J'organise ensuite un « colloque de philosophes » avec 6 textes (Alain, Kant, Nietzsche, Renoir, Bergson, Diderot). Sur 2 heures environ, les élèves travaillent un des textes en élaborant une « fiche préparatoire au colloque ». Fiche structurée

autour de la thèse, du problème, de l'argument central, de la conceptualisation (notion centrale et distinctions conceptuelles), de l'exemple ou des exemples s'il y en a. Le colloque se déroule ensuite sur 1 h environ. Une 4^e heure voit l'exposé d'une synthèse que je mène sur les 6 textes, à partir d'un tableau récapitulatif – mais sans répondre directement à la question du cours.

C'est sur l'exercice que je donne ensuite sur lequel je souhaite insister afin de montrer comment faire pratiquer ce processus de secondarisation – alors même que le colloque de philosophe peut déjà être analysé en lui-même sous cet angle. En effet, je demande aux élèves de produire, individuellement, une synthèse rédigée, sur la question du cours, à partir de 3 textes pris dans les 6 travaillés lors du colloque. Cette synthèse doit prendre la forme d'une sorte de résumé de dissertation d'une feuille maximum qui convoque dans chacune des trois parties – c'est imposé – un des textes choisis. L'ordre est de leur fait. L'idée est de les amener à comprendre les textes non pas seulement pour eux-mêmes, mais d'emblée dans le cadre de cette question *à laquelle ces textes ne répondent pas tous directement*. Le colloque, certes, met déjà les élèves en mesure de produire un premier « déplacement-reconfiguration », puisque leur prise de parole se fait dans le cadre contraint de la « discussion » avec d'autres philosophes. Mais avec la synthèse, la secondarisation est en quelque sorte aboutie puisque l'élève va prendre ce qu'il a compris des textes pour le faire « fonctionner » dans le cadre contraint de la question de dissertation. Cette secondarisation est d'autant plus patente à mon sens, puisqu'il a dû choisir 3 textes sur les 6 : ce qui suppose de lire les 6 textes dans cette perspective ; *et donc jamais dans un rapport seulement « premier » avec le texte, mais toujours dans la perspective « seconde » d'en faire un moment de la réponse à la question*. Et ce, d'autant plus que le plan choisi par chacun·e lui est propre.

Ce qui annule, en tout cas déplace, la distinction que je faisais plus haut entre partie d'un cours à connaître et référence à un texte dans une dissertation. En effet, ce que nous faisons en cours fait déjà « jouer » les contextes au sein desquels le texte prend sens.

L'intérêt de ce dispositif final se joue d'ailleurs sur plusieurs plans. On peut mettre en valeur le fait que de multiples plans de dissertation sont possibles. De plus, la plupart du temps, nombre d'élèves s'engagent dans la réflexion et produisent des synthèses tout à fait honorables ; et ce, à partir d'auteurs exigeants dont ils saisissent au moins les grandes lignes argumentatives et conceptuelles. Ma synthèse finale montre en quoi j'ai moi-même fait un choix parmi d'autres possibles pour répondre à la question posée.

Oserais-je dire qu'ils ont *philosophé* ?

Conclusion

Prendre conscience de ce qui reste souvent implicite en termes de *secondarisation* est donc central dans notre enseignement. Car cela fait partie, comme le dit Bautier, « des évidences que chacun est censé partager » aussi bien du côté des élèves que du côté des enseignant·es — alors même que nombre d'élèves ne parviennent pas à entrer dans un rapport second avec le cours de philosophie. Dès lors, il faut chercher à mettre nos élèves en disposition de produire ce déplacement-reconfiguration propre à la secondarisation. Sinon à reconduire des inégalités scolaires qui se jouent en grande partie sur le fait que les élèves de milieux populaires sont précisément ceux qui ont le plus grand mal à entrer dans un rapport second par rapport à ce qu'on leur enseigne ; et plus généralement, à empêcher nombre d'élèves, quel que soit leur milieu social, de comprendre ce qu'on leur demande de faire. Il faut donc penser et surtout « disposer » nos élèves à pratiquer la secondarisation. C'est, je crois, le cœur même de ce que nous devons faire en tant qu'enseignant·e de philosophie.

Jean-Pierre Dramisino

Atelier pour une pédagogie égalitaire. Les inégalités filles-garçons dans la prise de parole en série technologique : peut-on y remédier ?

Compte-rendu de l'atelier proposé par Fanny Bernard

Mathieu Bompont

La prise de parole en classe occupe une place prépondérante dans les classes de terminales technologiques où le passage à l'écrit est souvent difficile pour les élèves. Elle est valorisée, d'une part, en tant qu'elle suscite l'intérêt de l'élève, par une modalité d'échanges plus spontanés que l'écrit, et d'autre part, en tant qu'elle permet d'aborder des compétences dont certaines qui peuvent être mises en valeur lors du passage à l'écrit. La prise de parole a alors une double finalité pédagogique en suscitant le désir d'apprendre et la curiosité par un échange plus direct que le texte, et aussi méthodologique, en mettant en place des règles communes d'échange, d'argumentation, de questionnement, etc. De plus, la prise de parole a aussi une finalité disciplinaire en tant qu'elle organise un ensemble de règles à respecter dans l'organisation et la répartition de la parole. Elle a un rôle d'outil de gestion et de discipline des élèves difficiles en cherchant à canaliser leur attention par une valorisation accrue de leur participation à l'orale. Toutefois, cela ne risque-t-il de reconduire des inégalités, dont les inégalités de genre ? Comment éviter de reconduire en classe des modalités de prise de parole qui reconduisent les dominations et une silenciation¹ d'une partie de la classe ? C'est une question qui se pose d'autant plus dans les séries technologiques qui

¹ La prise de parole en classe est révélatrice des rapports de pouvoir autour de cette répartition. Parler de silenciation, c'est prendre en compte les multiples manières de réduire la participation de autres élèves ; par exemples, par les moqueries lors d'une réponse incorrecte ou non, par les bavardages ostensibles, par les gesticulations pour détourner l'attention, par les rires, par des remarques sexistes non relevés par l'enseignant·e, ou encore plus directement, lorsqu'un élève coupe la parole à un autre élève de la classe.

présentent une forte disparité de profil de genre en fonction des filières, par exemple, si l'on compare les filières STI2D à la filière de ST2S.

La prise en compte des différents usages et modalités de la prise parole en classe, à travers l'analyse du corpus de textes réalisé pour l'atelier, a permis de discuter de la reconduction d'inégalités multiples (genres, capital scolaire, etc.). Un premier temps a été consacré aux critères d'observation pour mieux objectiver et penser à nouveaux frais l'importance que nous accordons à la prise de parole en séries technologiques. Nous pouvons indiquer quelques questionnements et critères d'observation qui soulignent lors des échanges :

- quantité : quelle est la répartition du temps de parole en fonction du genre ? du capital scolaire ? quel temps avant d'interroger ?
- type d'interaction : est-ce une prise de parole spontanée, c'est-à-dire sans questionnement du professeur ? Si oui, cette prise de parole spontanée respecte-t-elle les règles de distribution ? Ou alors, est-ce une réponse à question adressée à la classe ou à une personne en particulier ? est-ce nécessairement l'élève qui demande la parole en premier qui est interrogé ?
- modalité : est-ce en réponse à une question de repérage, d'explication, de reformulation, de synthèse, de formulation d'une objection, etc. ?
- qualité : la prise de parole se limite-t-elle à un mot ? Est-elle pertinente ?

Certaines catégories d'observation se recoupent et permettent de saisir plus finement tel ou tel phénomène. Cela permet une analyse à la fois des limites des dispositifs mis en place et d'inventer de nouvelles propositions pédagogiques pour y répondre. De plus, la question de la prise de parole en classe ne concerne pas uniquement des considérations pédagogiques de transmission des savoirs mais aussi la question de dominations en tant que la classe rejoue les dynamiques d'inégalités sociales.

Les discussions à partir du corpus de textes ont tout d'abord porté sur l'objectivation de la répartition de la parole et des biais d'observation dans leur dimension genrée : interroge-t-on autant les filles et les garçons ? Quel type de question ou modalité de réponse, propose-t-on aux filles aux garçons ? Cette répartition ne reconduit-elle pas une hiérarchie dans la valeur entre les discours ? Une restitution de cours se trouve moins valorisée que la recherche de nouvelles idées. La mise à l'oral de confrontation polémique n'a-t-il pas tendance à renforcer la compétition au détriment de la collaboration ou d'autres compétences ? Cela ne favorise-t-il pas un dispositif de prise de parole où l'aisance et la confiance en soi, ont souvent plus d'importance que le contenu cognitif recherché, à savoir l'élaboration d'une critique élaborée à partir d'une compréhension précise de l'argumentation avancée par autrui ? Quelles compétences cherchons-nous ainsi à exercer dans ce type

de dispositif de prise de parole ? Et cela ne risque-t-il pas de reconduire des inégalités d'accès à la prise de parole en fonction des modalités mises en œuvre ?

Cela nous a conduit à un deuxième point dans les discussions, à savoir l'usage de la prise en parole comme outil de gestion de classe. Quels usages en avons-nous ? Ne tolère-t-on pas plus aisément la prise de parole spontanée, sans respect des règles communes, lorsqu'il s'agit d'un élève en difficulté et/ou un garçon ? Comment penser cette intersection ? Cela ne produit-il pas une impasse, en valorisant la participation au détriment des règles de vie de classe ? Ce type de prise de parole spontanée paraît parfois comme un moyen d'imposer sa parole. Comment gérer ces interventions d'élèves en difficulté qui à la fois se relie à ce qui se fait mais en même temps perturbent la répartition de la parole au détriment des autres élèves qui patientent pour obtenir la parole ? La notion de la justice est l'une des portes d'entrée que les discussions ont évoquée, pour élaborer une analyse conceptuelle de ce genre de situation en cours. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs propres pratiques et principes.

Les discussions ont abordé dans un troisième temps les différentes manières d'organiser la prise de parole. Les discussions ont porté sur les limites du cours dialogué et sur sa pertinence au-delà de son aspect pragmatique dans son utilisation comme outil de gestion. La discussion a ensuite porté sur le groupe puzzle¹. Les prises de parole en groupe puzzle permettent de proposer une alternative au rapport frontal de la parole entre professeur et élève du cours dialogué et résoudre certains biais de la répartition de la parole. Les rôles peuvent être tirés au sort pour contrebalancer la répartition inégalitaire en classe. Cela a pour finalité de valoriser la collaboration entre élèves plutôt que de valoriser la confrontation. En effet, cela permet de valoriser d'autres styles que le style polémique, où l'effet de l'emporter est souvent plus valorisé pragmatiquement que le contenu cognitif déployé.

Pour résumer, l'atelier a permis une meilleure compréhension des enjeux de la prise de parole en classe de séries technologiques tant d'un point de vue pédagogique, pragmatique que politique, afin que la répartition de la parole ne soit pas un point aveugle aux inégalités sociales qu'elle rejoue.

Mathieu Bompont

¹ Le groupe puzzle, aussi appelé *jigsaw*, est un dispositif pédagogique inventé par Elliott Aronson en 1971. Il consiste à diviser la classe en groupe experts dans un premier temps : les élèves prennent connaissance d'une partie du cours. Dans un second temps, les groupes-experts se divisent en groupe d'apprentissage constitué d'élèves qui proviennent chacun d'un groupe expert différent : chaque élève devra expliquer aux autres de son groupe sa partie du cours.

Listes des textes utilisés dans l'atelier

Nicole Mosconi, « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? », professeure émérite de l'université Paris X, spécialiste de sciences de l'éducation, membre du Centre de recherche éducation et formation (CREF), équipe "Genre, savoir, éducation".

Isabelle Collet, « Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre », *Revue internationale d'ethnographie*, 2015, n° 4, p. 6-22.

Claire Polo, « Quand l'accès au débat est déjà un combat. Répartition genrée du style rhétorique bas dans les débats à visée éducative », *Genre Éducation Formation* [En ligne], 3 | 2019

Maud Carlier-Sirat, *Comment amener les professeurs à une prise de conscience des différences entre les prises de parole des filles et des garçons au sein des classes, et les accompagner dans la mise en place de dispositifs plus égalitaires ?*, Mémoire de Caffa 2023, Académie de Versailles

Naïma Anka Idrissi, Fanny Gallot, Gaël Pasquier, *La Boîte à outil du professeur, Enseigner l'égalité filles-garçons*, Dunod (2018)

Daphné Leroux, professeure de philosophie à Saint Denis, « Enquête sur les inégalités dans la prise de parole en classe », *formation sur le féminisme en philosophie dans l'académie de Versailles en avril 2023*.

Émancipation et égalité des intelligences : le défi de la pédagogie Freinet en classe technologique

Denis de Casabianca

Le *cinéphilosopher* est une certaine pratique du cinéma pour engager une réflexion philosophique collective à propos d'une œuvre cinématographique (ou éventuellement sérielle). Elle consiste à analyser une œuvre, en la découpant scène par scène afin que les élèves puissent la conserver en mémoire et en déga

L'invitation reçue à présenter ma pratique de classe aux journées d'étude de l'Acireph¹ à l'occasion d'un atelier me posait une difficulté au regard du thème proposé pour les échanges de cette session : « Que peut la philosophie en séries technologiques ? » En effet, je n'ai plus de classes dans ces séries depuis que j'ai basculé en pédagogie Freinet. J'ai par contre longtemps enseigné la philosophie en terminale dans un bon nombre de séries technologiques différentes, du fait de mon ancienneté et d'une longue période d'enseignement au Lycée polyvalent Langevin de Martigues, qui offre un large échantillon de ces filières. C'est au moment où mon service a basculé en classes préparatoires que je n'ai plus souvent (encore quelques années avec les STMG du lycée Saint-Charles à Marseille), puis plus du tout eu ces classes. Ce petit préambule autobiographique pour situer d'où je parle. Avec un regard rétrospectif, je crois que j'aurais aimé pouvoir m'appuyer sur ce que j'ai essayé avec mes classes de terminales depuis 2018. Parce que le souvenir que je garde de ces classes, aux profils extrêmement divers selon les séries et même les années, est que beaucoup d'élèves qui se trouvaient orientés par défaut dans ces filières, sans véritablement l'avoir choisi, avaient un réel goût pour le questionnement et la discussion. Les difficultés de gestion de classe que je pouvais avoir tenaient aussi en partie à une mise au travail hasardeuse, au sens où je ne voyais pas bien ce qui réellement dépendait de moi dans les aléas que je rencontrais, selon les heures et les classes. Pourtant, il est clair que lorsque les élèves étaient en activités, les choses ne se passaient pas si mal, en classe tout du moins, car pour le travail à la maison, c'était une autre histoire. Mais lorsqu'on a plusieurs classes technologiques dans son service, je crois que l'essentiel pour soi tient au fait de pouvoir faire classe dans des conditions pas trop éprouvantes et d'avoir le sentiment d'avancer avec ses groupes. Il faut dire enfin qu'au

¹ Je tiens à remercier Rémy David pour sa sollicitation et son attention à l'occasion de cet événement.

moment où j’enseignais dans ces séries, une heure sur deux était dédoublée — et avec trente-six élèves en STI élec, c’était juste indispensable...

J’ai aujourd’hui le sentiment que la pédagogie Freinet aurait pu changer un peu la donne, mais je n’ai pas d’expérience en la matière pour exposer une pratique effective en philosophie. Si j’ai quelques assurances, c’est que je connais des collègues, dans d’autres disciplines, en lettres notamment, qui enseignent en lycée ou en BTS dans des filières technologiques. Les témoignages de ces collègues, dont certains ont été recueillis par le secteur second degré de l’ICEM-pédagogie Freinet¹, sont assurément précieux. Ils montrent que, s’il y a bien des difficultés propres à ces filières, la mise en pratique des principes de la pédagogie Freinet répond également à des « besoins » d’adolescent·es en devenir. Cela n’est pas si étonnant puisque cette pédagogie élaborée par Élise et Célestin Freinet visait à transformer l’institution pour mettre en place une « école du peuple », et qu’il s’agissait, dans un système scolaire extrêmement discriminant (les enfants des classes populaires n’avaient alors pas vocation à aller au collège-lycée), de promouvoir une manière de faire qui parte de la culture première des élèves dans une perspective émancipatrice. Il ne s’agissait pas pour eux de *transmettre* une culture scolaire qui porte avec elle la légitimation d’un ordre établi et de ses hiérarchies, mais de permettre à chacun·e d’accéder à une autonomie et à un sens du collectif qui donnent les moyens d’agir sur le monde. C’est une pédagogie qui s’accorde avec les idées de la pédagogie sociale², au sens où il s’agit de répondre en acte à une école séparée de la vie. Or, il me semble que les élèves qui se retrouvent en séries technologiques souffrent — ou supportent particulièrement mal — de cette séparation : être dans une école qui propose des activités qui lui sont propres, et qui n’ont cours qu’au sein du milieu scolaire, sans lien avec leur expérience quotidienne, les conduit à devoir sans cesse se plier à un ordre qui s’impose à elles et eux, et où leur « place » n’a rien d’assuré.

Quels sont les principes de la pédagogie Freinet que je mettrais en avant pour faire valoir l’intérêt qu’elle peut avoir pour un enseignement philosophique dans les séries technologiques ? D’abord l’idée que pour motiver la mise au travail des élèves, il faut pour l’enseignant·e se mettre dans leurs pas. Il ne s’agit pas d’*adapter* un contenu et/ou des exigences (en maintenant le primat de la forme scolaire, c’est-à-dire pour nous de la dissertation) à des élèves ayant un moindre « niveau ». Cette façon d’appréhender les choses subordonne les élèves à une culture scolaire qui leur reste nécessairement extérieure et que le maître s’abaisse à mettre à leur « niveau ». Ce sont bien les élèves qui sont rabaissés et remis à leur « place »

¹ Pour une présentation des difficultés propres à l’enseignement de la pédagogie Freinet en collège et au lycée et des leviers pour les surmonter, voir l’ouvrage du Secteur second degré de l’ICEM (Institut Coopératif de l’École Moderne) qui propose une série de témoignages commentés : *S’engager en pédagogie Freinet au second degré*, Paris, ICEM éditions, 2023.

² Sur ces points, voir Guillaume Sabin, *La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale*, Montreuil, Libertalia, 2019.

de la sorte ; de même lorsqu'on actualise une évaluation qui est alors négative (en mesurant ce qui fait défaut dans la production des élèves par rapport à une norme extérieure donnée préalablement). « Se mettre dans les pas » des élèves, c'est disposer des ressources et des activités de telle sorte que l'élève mesure un travail qui soit à sa portée. Il faut que l'élève s'éprouve comme un être capable pour qu'il s'engage dans l'activité sans risquer d'être sanctionné. Il me semble que dans nos classes de philosophie de terminale, nous héritons de nombreux élèves qui ont été durement éprouvé·es par le système scolaire. Beaucoup ne se font pas d'illusion sur leur sort et sur la voie de garage ou de sortie que le système de tri leur réserve ; ils et elles ont eu le temps de développer les stratégies d'évitement et de défense nécessaires pour survivre en milieu hostile : malgré nos soins et l'attention que nous développons *pour elles et eux*, il reste que nous portons, avec cette épreuve de la « dissertation » commune avec les séries générales, un rappel à l'ordre d'une l'Institution qui ne les considère pas *pour eux-mêmes*.

Il ne s'agit pas de faire preuve de bienveillance dans une Institution qui peut se montrer maltraitante, mais de s'appuyer sur des pratiques Freinet qui engagent à changer dans la classe l'ensemble du dispositif où les élèves vont être considéré·es *autrement* – et pas simplement du fait du caractère ou de la personnalité de l'enseignant·e. Car il y a enfin l'idée que cette mise au travail va avec une reconnaissance mutuelle, par l'enseignant·e et par les pairs. Ici, c'est à la fois l'expression libre et le fait de prendre part au collectif qui sont les points d'appui d'un tel processus. En pédagogie Freinet, l'élève est considéré·e comme auteur·e de ses tâches, de son processus d'apprentissage, co-auteur·e du milieu lui-même. L'élève peut devenir auteur·e, ou prendre *peu à peu* une posture d'auteur·e, à la fois parce que l'enseignant·e le pose au départ comme une condition de l'expression libre, mais aussi parce que l'élève est soutenu dans ce processus d'autorisation par la posture de l'enseignant·e, les techniques mises en place et la constitution d'un collectif qui est amené à reconnaître chacun·e comme auteur·e. Dans les pédagogies actives, qui permettent de penser autrement le rapport aux tâches proposées, l'élève est considéré comme "acteur" d'une partition qu'il n'a pas écrite – le projet ou l'activité est pensée et déterminée en amont par l'enseignant·e. Si dans une classe Freinet l'élève peut être amené à prendre cette posture, par exemple lorsqu'il prend en charge une tâche à accomplir dans un temps de TI (Travail Individualisé), il ou elle reste responsable de son travail et prend part à la constitution du cadre coopératif qui *soutient et donne sens à ce travail*.

Quelles pratiques proposer en philosophie ? La pédagogie Freinet est une pédagogie systémique, ce qui signifie que l'ensemble des « techniques »¹ produisent

¹ C'est le terme utilisé par Célestin Freinet pour désigner les moyens que mobilise l'enseignant·e afin d'accompagner et de soutenir le processus d'apprentissage des élèves. Dans son esprit, le terme renvoie à l'idée d'un savoir-faire indissociable d'une pratique. S'il y a « technique », c'est que la *manière de faire* avec les élèves de l'enseignant·e a été réfléchi, élaborée coopérativement avec d'autres et qu'elle peut donc aussi être transmissible, même si elle est appropriée et

leurs effets d'une façon optimale lorsqu'elles sont mises en œuvre de façon coordonnée et en ayant à l'esprit les principes qui les soutiennent. Cela peut donner une impression de quelque chose de massif et décourager l'enseignant·e qui voudrait s'y engager. Pourtant, les récits que font les praticien·nes de leurs premiers pas montrent que la réalité est tout autre : c'est bien parce qu'elle est systémique que cette pédagogie offre une multiplicité de portes d'entrée. Les parcours sont toujours singuliers et chacun·e s'engage en pédagogie Freinet en s'appuyant sur ce qui « fonctionne » dans sa pratique et en « essayant » d'articuler à l'existant. Par exemple, pour ma part, j'ai commencé par enlever les notes et proposer aux élèves des procédures d'auto-évaluation ; j'ai mis en place un secrétariat pour la prise de note ; j'ai organisé un temps d'exercice un vendredi après-midi à une heure où les élèves ne me semblaient plus capables de fournir aucune attention à ma parole magistrale. Il n'empêche : ce sont ces choses déjà-là, qui peuvent renvoyer à des « techniques » Freinet décharnées, qui m'ont permis d'avancer. Il n'y avait pas encore de « plan de travail »¹ authentique, mais un premier pas vers la construction d'outils soutenant la réflexivité dans le travail de l'élève. Il n'y avait pas encore de « Journal de cours »², qui aurait pu recueillir l'expression libre de la classe, mais cet outil de « prise de note » pourrait être transformé dans ce sens. Enfin, ce temps d'exercice n'était pas encore du TI (Travail Individualisé), puisque je ne pensais pas que les élèves puissent organiser par eux-mêmes leurs activités, mais cela m'a permis de proposer aux élèves d'écrire leurs premiers textes libres (dont je n'ai su que faire). Chaque essai pour mettre en place un temps de TI, un journal de cours, des fiches d'auto-évaluation ou de l'écriture libre est un point d'appui fort pour opérer des déplacements dans sa pratique. Et s'il y a bien quelque chose de l'ordre du « saut » à un moment — puisque la « dévolution »³ suppose que l'enseignant·e renonce à garder la main sur tout, et qu'il ou elle

mise en œuvre diversement selon les personnes. Les techniques sont diverses dans leur nature et leur fonction : elles peuvent s'apparenter à des outils, des procédures, des institutions, des formes d'organisation du travail. Mais ce qui leur donne leur cohérence, et ce qui finalement règle leur pratique, c'est qu'elles se rapportent toutes à la « méthode naturelle ». Voir Denis de Casabianca, « Enseigner la philosophie en méthode naturelle », *Rue Descartes*, n° 103 (2023/1), p. 147-162. URL : <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2023-1-page-147.htm>

¹ Le plan de travail individuel est un document de travail qui sert de guide à l'élève lors des temps de travail individualisé. Le plan de travail liste les travaux choisis par l'élève en accord avec l'enseignant·e et représente donc son parcours d'apprentissage pour une durée définie. Il peut avoir valeur de contrat et faire l'objet d'une évaluation conjointe lorsqu'il arrive à son terme.

² Le journal de cours, élaboré dans un esprit coopératif, témoigne non seulement des savoirs partagés, mais de ce qui se passe et se fait en classe, de la construction commune du cours. Il est source de responsabilités (secrétariat et édition notamment) qui engagent fortement les élèves dans le travail.

³ Processus dans lequel s'engage l'enseignant·e qui entend rendre possible l'autorisation des élèves, en leur transférant des tâches et des responsabilités ordinairement associées à son autorité. Comme tout processus, la dévolution n'est jamais accomplie définitivement : elle suppose l'autonomie des élèves et la renforce en retour, mais pour la même raison, elle peut rencontrer des obstacles, du fait d'élèves peinant à s'engager dans un travail authentique et d'enseignant·es réticent·es à se désinvestir d'une posture magistrale.

pense autrement sa posture¹ – il n’empêche que chaque avancée est un petit accomplissement qui donne du cœur à l’ouvrage.

Je vais donc procéder par expérience de pensée : en partant de la pratique à laquelle j’étais arrivé avec les classes terminales en série technologique, quels « essais » aurais-je tentés ? Je ferais donc d’abord un tableau de l’état des lieux d’une pratique, avant de poser les « pistes » que je me serais proposé de suivre pour la « rentrée », avec *une* de mes classes². Avec mes classes de STMG ou de STI, j’en étais arrivé, pour pouvoir faire classe et garder la main sur ce qui pouvait s’y passer, à une pratique extrêmement ritualisée. Le cours était rythmé par des séquences assez courtes, et l’idée était à la fois de mobiliser les élèves en vue d’une participation – pour les solliciter à l’oral – mais aussi de les occuper – puisque c’est dans les temps où l’attention se relâche que petit à petit chacun·e reprenait d’autres activités-discussions, animant des petits groupes ou investissant la scène du cours pour des démonstrations qui n’avaient plus grand-chose de philosophique. Les élèves devaient prendre très vite des habitudes en classe et donc il fallait que le cours se déroule toujours de la même manière. Il m’avait semblé que l’exercice d’explication de texte était une entrée en matière plus facile pour cela, puisque nous pouvions nous arrêter aux « questions » proposées à l’examen et nous exercer d’abord collectivement, puis individuellement à la méthodologie du sujet-texte. Il y avait donc un temps de travail oral, où je guidais les échanges pour répondre à une question, par exemple sur l’idée directrice du texte. Parfois, il fallait s’y prendre en plusieurs fois, l’important étant de s’appuyer sur les remarques des élèves. Généralement au bout de cinq-sept minutes (cela pouvait varier), l’attention de certain·es commençait à flotter, des discussions reprenaient à voix haute. Avant que les choses ne s’emballent, je demandais à tout le monde de se taire et d’écrire sous la dictée. Je résumais alors ce que l’on venait de voir ensemble en quelques phrases. Je passais entre les rangs, je sermonnais si ça traînait, je répétais fort si ça parlait, etc. C’était un temps d’apaisement pour tou·tes. On pouvait ensuite repartir pour un moment dialogué et ainsi de suite. Je gardais juste quinze minutes à la fin du cours pour un exercice écrit. Je formulais une question ou reprenais celle du sujet qui suivait, selon l’avancement du cours, et les élèves écrivaient sur une feuille d’exercice que je ramassais. Cela me permettait aussi de mettre très rapidement une note d’exercice aux élèves, note qui était forcément bien meilleure que si j’avais dû noter

¹ Denis de Casabianca, *Apprendre autrement à philosopher. La pédagogie Freinet pour s’émanciper au lycée*, Paris, ESF, 2022, 192 pages.

² Il me semble qu’il est toujours bon d’opérer ses essais avec une classe avant de les généraliser, car il y a toujours dans les déplacements de pratique des effets non anticipés qui peuvent donner l’impression que « ça ne marche pas » ou qui nous submergent et nous obligent à faire machine arrière. Il est par exemple souvent difficile d’évaluer le « temps » que va demander la lecture des travaux, la façon de les répertorier, etc. La construction des outils de suivi efficaces demande aussi du temps. Pouvoir se concentrer sur une classe sans avoir à s’inquiéter du « nombre » facilite grandement les déplacements. On peut ainsi mieux penser ensuite la façon de généraliser ce qu’on a essayé.

un DM type bac et qui devait leur indiquer que ça pouvait « marcher » pour eux en philo. Il y avait encore la difficulté du travail à la maison pour beaucoup d'élèves, mais cette manière de faire permettait d'avancer *en classe*.

Je crois que le point fort de cette pratique – c'est-à-dire là où l'on peut fortement s'appuyer – c'est le temps d'exercice à la fin de chaque cours. Il importe que les élèves écrivent très régulièrement pour être plus à l'aise dans ces séries où le rapport à l'écrit est souvent compliqué, et il importe que le « travail » soit sécurisé pendant le temps de cours : il n'est pas sûr que ces élèves accomplissent à la maison, où les conditions de travail sont très variables, les tâches que l'enseignant·e estime nécessaires à l'avancement du travail. En faisant cela en cours, on s'assure que chacun·e *peut effectivement* rendre un travail et on a une certaine maîtrise des conditions de travail.

Donc, pour l'an prochain, je me proposerais d'enrichir ce temps de travail pour en faire un vrai temps de TI : c'est un temps où l'élève va pouvoir choisir ce qu'il estime être à sa portée, répéter pour gagner en assurance, essayer et nourrir des audaces. Le temps d'écriture personnelle est une épreuve de soi comme être capable ; c'est un temps pendant lequel vont se mettre en place les repères et les appuis indispensables pour pouvoir organiser le travail à la maison. La part de l'enseignant·e réside d'abord dans la sanctuarisation de ce temps de travail pour soi *au sein de la classe*. Il faut déterminer un ou des moments de TI réguliers dans la semaine : en posant ce cadre, on aide l'élève à prendre ses habitudes et à organiser son travail. Ensuite, il faut mettre à disposition des élèves le matériel et l'organisation qui vont permettre les apprentissages autonomes. Car si les élèves font sans consigne particulière pendant un temps de TI (à la différence d'un temps d'activité dirigée), c'est l'organisation d'ensemble qui va soutenir la mise au travail.

L'important est d'explicitier les activités possibles, qui peuvent être mises en place progressivement – c'est-à-dire que l'on met en place un type d'activité (ce qui s'apparente alors à une activité dirigée, puisqu'il n'y a pas de choix), puis la séance suivante, on propose un autre type d'activité, etc. On peut faire cela pour ce qui semble demander un peu d'entraînement, et simplement expliquer les autres activités que les élèves peuvent choisir. Par exemple, lors d'un TI, mes élèves pourraient choisir d'écrire un texte libre (je les encouragerais dans ce sens, mais je sais que seul·e l'élève pourra se sentir disposé·e ou prêt·e à s'engager dans cette écriture libre), faire une fiche sur un fichier d'exercice (les fiches sont toutes organisées de la même façon, je vais y revenir), prendre un manuel pour travailler sur un texte choisi ou faire un exercice particulier, ou simplement faire un travail de rédaction à partir des éléments du cours. Ce dernier exercice semble plus modeste, mais il importe de le proposer, parce que celles et ceux qui sont le moins à l'aise à l'écrit peuvent avoir besoin de répéter beaucoup, de travailler

l'écriture en reprenant les formules et les formes de phrase énoncées en cours ; c'est aussi une façon de s'approprier ce qui vient d'être fait qui importe à certain·es — qui ont alors l'impression de mieux comprendre le cours, ou d'être capables d'en rendre compte. Cette liste d'activités n'est bien sûr pas exhaustive et peut être enrichie en cours d'année.

Il importe ensuite de proposer des outils pour soutenir le travail, donc avoir à disposition quelques manuels (où les élèves peuvent trouver des éléments de cours, des textes, des exercices). Comme l'essentiel est d'engager à soutenir la lecture-écriture, il n'est pas forcément nécessaire de « corriger » le travail des élèves comme on le ferait en proposant une activité à toute la classe. Si ce que l'élève écrit est fluide, cohérent, semblant rendre compte du texte, etc., c'est suffisant. Il vaut mieux ne pas multiplier les remarques et se contenter de noter *un* point de méthode ou formuler *une* demande. Avoir cela à l'esprit importe : cela allège beaucoup la lecture des travaux de TI. La plupart du temps, on n'a pas besoin de chercher la page du manuel en question pour avoir un œil sur ce que l'élève a fait. Pour faciliter l'écriture libre, le mieux est de disposer de recueils où les élèves peuvent trouver des exemples de textes libres d'élèves. Partir d'un texte déjà écrit est plus facile, car ce qui peut offrir une piste peut être le thème du texte, une idée particulière, un exemple, ou même juste une remarque ou une tournure de phrase qui retient l'attention. À défaut, on peut aussi avoir des recueils d'images qui peuvent servir de déclencheurs pour l'écriture (comme les images se prêtent à des interprétations diverses, ou peuvent retenir l'attention diversement — ce peut être l'image dans son ensemble ou un détail, etc. — cela permet d'offrir des amorces efficaces pour l'écriture).

La mise à disposition d'un fichier d'exercice permet de varier les activités et paradoxalement libère l'exercice du texte libre. Avec l'idée de disposer de cet outil familier des enseignant·es en pédagogie Freinet dans le primaire¹, j'ai bricolé un fichier construit autour des « repères du programme »², en piochant dans divers manuels. D'un point de vue disciplinaire, le travail sur ces repères est un peu un angle mort de nos pratiques. Les « repères » sont mobilisés dans le cours,

¹ Célestin Freinet porte une grande attention aux exercices d'entraînement parce qu'ils sont indispensables pour acquérir des automatismes, approfondir des connaissances ou des compétences et ancrer de façon durable certains apprentissages. Ils répondent non plus à une injonction de l'Institution, mais à un *besoin* rencontré — par l'élève et l'enseignant·e. C'est ainsi que sont imaginés les « fichiers autocorrectifs » : une façon de répondre à l'existence de « programmes » et de façonner des capacités, des tours de main, des habitudes qui sont nécessaires pour d'autres activités dans lesquelles vont s'exprimer les élèves — l'écriture libre, la création mathématique. Dans l'esprit de Freinet, l'emploi des fichiers est « limité aux acquisitions qui demandent un entraînement plus ou moins mécanique » (c'est-à-dire essentiellement le calcul et la grammaire) ; « Le fichier scolaire coopératif », *Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire*, n° 5, février 1938.

² Il y a trente-et-un « repères », constitués de l'association de plusieurs termes qui sont mobilisés dans plusieurs types d'approches philosophiques et dans différents champs de questionnement. Par exemple les repères : « objectif, subjectif, intersubjectif », « transcendant, immanent », « universel, particulier, général, singulier ».

ils sont actualisés dans les lectures des textes philosophiques, et les termes font alors l'objet d'une attention particulière. Pourtant, l'usage et le sens de cette « partie » du programme restent obscurs pour les élèves. L'idée est donc de concentrer le travail d'exercisation sur ces termes pour l'appropriation du vocabulaire « technique » de philosophie. Ces « repères » sont extrêmement importants pour problématiser, mais la confusion qui règne dans leur usage, notamment chez les élèves les plus en difficulté, fait obstacle à la progression dans ce travail. D'autant plus que cette confusion est diversement distribuée socialement : elle dépend beaucoup du capital culturel de l'élève. Autrement dit, ce sont les élèves les plus faibles scolairement qui sont mis le plus en difficulté relativement à des attentes disciplinaires qui supposent une compréhension partagée de ces « repères ». L'explicitation dans le programme et le travail des professeur·es permettent bien d'éclairer cela, mais la manipulation effective fait trop souvent défaut. Travailler sur le fichier¹ permet aussi d'exercer particulièrement une attention pour distinguer des termes dont le sens semble voisin, ou qui sont pris dans un brouillard synonymique. C'est un travail de distinction ordinaire en philosophie, mais avec le fichier, l'élève peut se concentrer seul·e et se confronter à ce qui doit régler sa réflexion – un effort de distinction. Ces exercices relèvent de la didactique ; par contre, l'espace dans lequel ils s'inscrivent est bien « libre » dans le sens où l'élève éprouve et pense l'organisation de *son travail*.

Enfin, il faut confectionner un outil de suivi des activités. Par exemple, une fiche ou une pochette sur laquelle les élèves pourront noter la date, l'activité choisie, et qui peut recevoir des commentaires de l'enseignant·e. Cette fiche peut aider les élèves à faire le point sur leur travail (puisque les activités sont répertoriées) au terme d'une période déterminée. L'enseignant·e peut choisir d'avoir un outil de relevé de son côté, mais l'idée est que cela ne doit pas alourdir la charge de travail. Si les fiches des élèves sont bien tenues, il n'est pas nécessaire de reporter ces informations. Pour ma part, je me contente de relever une validation globale des temps d'exercice dans un tableur toutes les trois semaines (période dite « trizaine »). Pour lancer le temps de TI, un rituel de départ peut consister dans le rappel des activités possibles, une suggestion selon le moment de l'année. L'enseignant·e engage les élèves à choisir rapidement ce qu'ils vont faire. Lorsque les habitudes sont prises, il est facile de repérer les élèves hésitant·es pour

¹ On peut imaginer la confection d'un fichier qui ne parte pas des termes « repères » du programme, mais qui reste centré sur l'usage d'un vocabulaire « technique » propre à la discipline. Cependant la confection de tels fichiers est chronophage (dans l'ICEM, c'est un travail coopératif assuré par le « secteur outil »), il faut donc viser au plus simple. On trouve dans les manuels des propositions d'exercices sur le vocabulaire que l'on peut reprendre en les présentant sous la forme de « fiches » (mises dans des pochettes plastifiées dans un classeur, afin que les élèves puissent prendre et remettre la fiche après usage). La mise en place des éléments d'autocorrection en philosophie est encore plus chronophage et présente des difficultés redoutables (dans le choix des éléments, des formulations, etc.). À l'usage, il suffit que l'enseignant·e jette un œil sur le travail effectué pour repérer une difficulté de l'élève qui peut alors faire l'objet d'une remarque particulière.

discuter avec eux et les aider à se décider. Le temps de TI permet aussi de passer voir certain·es en particulier, pour discuter de leur travail ou répondre à leurs questions en aparté, ce qui est une forme de soutien appréciée des élèves.

Je crois que l'enrichissement de ce temps de travail régulier me permettrait au final d'engager le travail d'expression libre. Je pourrais être hésitant à proposer tout de go des textes libres à ces élèves, tant cette pratique exige un engagement fort de leur part. Il faut aussi beaucoup de temps pour que certain·es élèves se sentent capables d'entrer dans ce type d'écrit qui expose. Mais si le texte libre n'est pas la seule pratique d'écriture, cela facilite l'appropriation pour les élèves réservé·es, celles et ceux qui vont préférer faire un exercice classique, une fiche, ou juste un travail de rédaction à partir des éléments du cours, parce que cela leur donne du temps. Pendant ce temps d'autres, attiré·es par la possibilité d'expression ou le fait de s'entraîner à l'écrit sans être contraint·e dans la forme, vont faire leurs premiers essais, et certains de ces travaux peuvent être choisis pour un temps de réflexion collective. Toujours avec des séquences courtes, pour ne pas faire reposer l'ensemble du cours sur ces essais et pour ne pas m'écarter trop de ma manière de faire ordinaire, mais d'une façon régulière pour ritualiser l'espace de présentation. Je maintiendrais aussi la dictée pour maintenir une forme d'écriture contrainte habituelle : ces « notes » de cours improvisées me permettraient de mettre en valeur le travail des élèves qui aurait été présenté et l'importance des échanges qui auraient découlé des présentations. On peut certainement penser d'autres pistes, c'est-à-dire d'autres façons d'opérer des déplacements dans des cheminements qui sont nécessairement singuliers. J'espère que ces quelques réflexions apporteront un peu de soutien à celles et ceux qui voudraient s'y essayer.

Denis de Casabianca

Les élèves des séries technologiques sont-ils "empêchés de penser" ?

Proposition d'une transposition pédagogique des
analyses de Serge Boimare sur le pouvoir des mythes

Compte-rendu de l'atelier proposé par Cécile Victorri

Cécile Victorri, Rémy David et Delphine Blondel

Cécile Victorri nous a proposé un atelier consacré aux propositions du psychopédagogue Serge Boimare. En effet, notre collègue a fait l'hypothèse que ce que Serge Boimare avait mis en place pour aider des adolescents en échec scolaire pouvait être utile pour nos élèves de séries technologiques. Cécile nous fait d'emblée part de ses doutes et de sa déception : son expérimentation fut à ses yeux un semi-échec dans la mesure où cela n'a pas suffi à susciter l'investissement des élèves. Toutefois, ce qu'elle a mis en place est inspirant, même si elle a l'honnêteté de dire que ce n'est pas une recette magique, que cela ne fonctionne pas toujours et que la démarche reste perfectible.

Les analyses de Serge Boimare

Serge Boimare est psychopédagogue. Il est notamment l'auteur de *Ces enfants empêchés de penser* (Dunod, 2009) et de *L'enfant et la peur d'apprendre* (Dunod, 2004). Boimare part du constat que 15 % des élèves de 16 ans ne maîtrisent pas les compétences de base (lire, écrire, calculer). Boimare refuse l'explication selon laquelle cet échec serait lié à un manque d'intelligence ou à ce qu'on appelle les troubles neurodéveloppementaux ou de l'apprentissage. Les troubles comme la dyslexie, la dyscalculie ou encore les troubles de l'attention existent, mais ne suffisent pas à expliquer ce taux si élevé d'élèves qui ont peur d'apprendre. En suivant des élèves en échec scolaire, notamment dans des CMP, ou en accompagnant des équipes pédagogiques, Boimare a acquis la certitude qu'une grande proportion des élèves qui étaient en échec scolaire ne souffrent d'aucun trouble. Cela signifie qu'ils sont capables et intelligents, mais qu'ils s'empêchent de progresser. Les freins sont donc plus psychologiques et émotionnels que cognitifs. Il s'agit d'enfants parasités par des émotions excessives, qui se dévalorisent, se sentent parfois persécutés et qui mettent en place des stratégies anti-apprentissage pour

fuir le malaise provoqué par le temps du doute. Ils se privent ainsi d'un fonctionnement intellectuel qui serait efficace pour apprendre.

En effet, réfléchir, c'est revenir sur soi, c'est imaginer ce qu'on ressent pour ensuite le penser, c'est faire le lien entre son monde intérieur et le monde extérieur, c'est accepter l'incertitude. Or, certains enfants vivent les contraintes liées à l'apprentissage comme étant très inquiétantes. Boimare l'explique par un manque de fiabilité du monde interne de ces enfants qui ont à la fois une difficulté à produire de l'image et une difficulté à affronter la contrainte. Selon lui, ces enfants ont en général été peu sollicités pour mettre des mots sur ce qu'ils ressentent, notamment pendant leur petite enfance, ce qui empêche un passage souple et fiable du perceptif au représentatif. De plus, la confrontation aux contraintes liées à l'apprentissage, telles que la solitude et le manque, se transforme chez les plus fragiles en sentiment d'abandon, d'insuffisance ou de persécution. Prendre appui sur leur monde intérieur suscite chez eux des peurs archaïques, ce qui produit une stratégie d'évitement, de court-circuit de la pensée.

On retrouve certaines des difficultés relevées par Boimare chez certains de nos élèves de STMG. La curiosité est parfois réduite à une curiosité primaire (Quel est mon intérêt personnel dans ce débat ? Quelle est ma place dans le groupe au cours de l'échange ? Est-ce que je me sens en sécurité ?) Le langage est souvent réduit à un langage de connivence, tant dans la forme que sur le fond. On échange ce qui est déjà connu de l'autre et de soi. Le conformisme de pensée est choisi par certains élèves qui se protègent en refusant de quitter les chemins connus, en privilégiant la répétition et l'imitation plutôt que la recherche qui est trop déstabilisante et inquiétante. Ici, c'est la machine à penser qui est freinée. D'autres élèves se protègent au contraire en la faisant fonctionner trop vite : pour éviter de se confronter au malaise du doute, certains élèves fonctionnent par associations d'idées immédiates et impulsivité cognitive pour faire le lien avec des informations qu'ils ont déjà stockées et s'enfermer dans un certain nombre de sujets prédéfinis. Dans les deux cas, il s'agit d'éviter de faire des hypothèses, de chercher et de se poser pour réfléchir.

Une pédagogie pour se réconcilier avec l'apprentissage

Les propositions pédagogiques de Boimare sont pensées comme des solutions pour montrer aux élèves qu'ils sont capables d'apprendre. Le but est de les aider à écouter, à parler et rédiger en faisant un usage réflexif du langage et en acceptant le doute de la recherche. Il ne faut surtout pas parier sur un rattrapage scolaire en leur imposant des entraînements supplémentaires, mais plutôt s'efforcer de remettre en marche les rouages de la pensée. Boimare s'appuie sur des textes dits « fondamentaux » (contes, mythes, épopées, fables) lus par l'adulte à voix haute pendant au moins une dizaine de minutes. C'est ce qu'il appelle le

Les élèves des séries technologiques sont-ils "empêchés de penser" ?

« nourrissage culturel » qui permet aux élèves d'avoir une culture commune et d'apprendre à mettre des mots et des images sur ce qu'ils ressentent. Les textes fondamentaux posent toujours des questions qui nous concernent tous, mais par le biais d'un détour imagé et d'une scénarisation, si bien que les élèves peuvent faire le lien avec leur monde intérieur tout en se sentant en sécurité. Le deuxième temps (20 minutes) est un temps d'échange de paroles où les élèves doivent confronter leurs points de vue, échanger sur ce qu'ils ont compris, mettre des mots sur les émotions mobilisées par le texte et tenir compte de la parole de l'autre pour enrichir leur interprétation. Le dernier temps est un temps de rédaction individuelle d'un texte court (20 minutes) pour prolonger la discussion en répondant à l'une des questions qui a émergé pendant le débat.

Exemples de textes utilisés par Boimare avec des adolescents (collégiens) :

- Égypte : Mythe d'Hathor, déesse de la nature, fille de Ré. Le mythe met en scène la colère et la jalousie de la déesse, convaincue que son père lui préfère sa sœur. Hathor peine à écouter son frère qui, par le dialogue et la médiation, tente de la convaincre de l'amour de son père. Question qui a émergé lors du débat : Suffit-il de se parler pour se comprendre ?
- La chèvre de monsieur Seguin : pourquoi la chèvre préfère-t-elle la liberté au risque de sa vie ?
- Pourquoi Ulysse ne veut-il pas devenir immortel ?

Boimare marque une préférence pour les mythologies égyptiennes et nordiques et privilégie les textes qui évoquent de façon métaphorique le chaos, l'inceste ou le parricide. Les récits cosmogoniques lui semblent également particulièrement féconds.

Cela est-il applicable avec des élèves de terminale en série technologiques ? Réflexion à partir de l'atelier proposé par Cécile

La question que l'on peut se poser est celle de la légitimité du parallèle que l'on serait tenté de faire entre des collégiens en échec scolaire et des élèves de terminale de série technologique. N'infantilisons-nous pas ici nos élèves en leur lisant des histoires et en les comparant à des collégiens ? Nous refusons de penser qu'il y aurait une essence des élèves des séries technologiques. Ils ne sont pas tous immatures ou en retard et ne sont pas nécessairement assimilables à des élèves en difficulté plus jeunes. On peut toutefois faire l'hypothèse que les élèves qui sont en échec ont, quel que soit leur âge, construit un rapport au savoir qui les freine peut-être depuis des années et qu'en ce sens, ils ressemblent sans doute aux élèves accompagnés par Serge Boimare en psychopédagogie. Notons que Boimare présuppose une égalité des intelligences et qu'il fait l'hypothèse que tous les élèves sont capables, même s'ils sont parfois « empêchés ». Il n'y aurait donc

pas de différence de nature entre ceux qui sont en difficulté et les autres. Ce point semble peut-être évident, mais mérite d'être rappelé.

Cécile Victorri a appliqué le protocole de Boimare à l'une de ces classes en respectant les 3 étapes mentionnées plus haut (lecture, dialogue, rédaction) et en le ritualisant. Boimare a connu de réels succès dans les classes dans lesquelles il est intervenu : les élèves ont progressé dans leur capacité à écouter, à prendre la parole, à mettre des mots sur ce qu'ils ressentaient, à passer de la perception à la verbalisation puis à la conceptualisation par un effort croissant d'abstraction. On aurait donc pu attendre des succès comparables en série technologique.

Malheureusement, l'expérimentation de Cécile s'est révélée décevante. Pourquoi le travail sur les mythes n'a-t-il pas permis l'investissement des élèves ? Peut-être en raison de la faiblesse du volume horaire de notre enseignement : nous ne voyons nos élèves que 2 h par semaine. Cécile s'est imposé le rythme d'une séance d'une heure sur un mythe toutes les trois semaines, ce qui est à la fois beaucoup et peut-être insuffisant pour que les effets sur la motivation, la gestion des émotions et la mise au travail se fassent sentir. Boimare évoque quant à lui une expérimentation au collège, à raison d'une séance de travail sur les mythes **par jour** ! Certes, nous ne parviendrons pas à voir nos élèves tous les jours, mais nous pouvons peut-être travailler en collaboration avec des collègues des autres disciplines et proposer des séances sur les mythes y compris dans d'autres matières. Cécile Victorri s'est également interrogée sur la pertinence des mythes qu'elle avait choisis : les mythes de Sisyphe, de Gygès ou d'Œdipe sont utiles pour dégager des questions philosophiques en lien avec le programme, mais permettent peut-être moins que d'autres de donner aux élèves l'habitude de travailler sur leurs émotions.

Même si quelques pistes d'explication peuvent donc être avancées, il reste encore difficile de déterminer pourquoi cette expérience a été en partie un échec. Quoiqu'il en soit, il serait injuste d'en imputer la responsabilité aux élèves en disant qu'ils n'ont pas voulu s'investir, dans la mesure où le protocole de Boimare est précisément pensé pour lever les freins qui empêchent l'investissement des élèves.

Cela ne signifie pas pour autant que la démarche n'est ni féconde ni inspirante. Nous avons toutes et tous l'habitude d'utiliser les mythes platoniciens ou grecs dans nos cours et constatons souvent que cela intéresse les élèves. Pourquoi ne pas ritualiser l'utilisation de ces mythes, la rendre encore plus fréquente et étudier également des mythes amérindiens, africains ou asiatiques ? Le but ne serait alors plus seulement d'éveiller la curiosité des élèves comme nous pensons déjà nous efforcer de le faire, mais également de leur montrer que les émotions brûlantes peuvent faire l'objet d'un travail d'élaboration et que le doute, la recherche et l'incertitude ne sont pas une menace.

Les élèves des séries technologiques sont-ils "empêchés de penser" ?

Certes, nous pouvons nous demander si notre travail consiste vraiment à aider les élèves à gérer leur vie émotionnelle. Après tout, nous ne sommes pas psychologues... Mais les affects sont omniprésents dans la relation pédagogique. Ils peuvent parfois être moteurs ou au contraire constituer des freins pour l'apprentissage. Il serait contreproductif et illusoire de refuser d'en tenir compte. La psychopédagogie de Boimare nous aide à ouvrir les yeux à ce propos. Nos élèves ne sont pas de purs esprits et ne déposent pas leur vie affective dans le couloir avant d'entrer en classe.

L'atelier de Cécile est donc très riche. Son souci de transparence et sa modestie l'honorent. Mais en nous disant que son expérimentation était décevante, elle ne nous démobilise pas pour autant. Sa démarche nous met en mouvement et nous donnera peut-être l'envie d'aller lire Boimare et d'appliquer son protocole. Nous étions déjà nombreux à utiliser les mythes dans nos cours pour la richesse de leur contenu philosophique. Nous pouvons désormais les utiliser en étant également convaincus de leur intérêt psychopédagogique.

Cécile Victorri, Rémy David et Delphine Blondel

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des *Dossiers* sur des questions intéressant l'enseignement de la philosophie
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe
- Des pratiques pédagogiques
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

ISSN 2971-3773