

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 ?*

– II –

***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

Comité de rédaction : Delphine Blondel, Rémy David, Laurent Germain, Charlie Renard, Maxime Volta

Ont participé à ce numéro : Delphine Blondel, Rémy David, Romain Breton, Emmanuel Jardin, François Meyer, Antoine Muller, Sylvain Theulle, Lisa Tierny

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	Rémy David et Delphine Blondel	3
DOSSIER	Que peut la philosophie en séries technologiques ? (II)	
	Les écrits de philosophie ne se préparent pas seulement en cours de philosophie. Sylvain Theulle	9
	Rapport à l'écrit et à la normativité en séries technologiques Delphine Blondel, Rémy David, Emmanuel Jardin, Sylvain Theulle	15
	Expliciter les exigences pour travailler la méthode : « vendre la mèche » pour combattre les inégalités d'apprentissage Lisa Tierny	29
	Comment apprendre à nos élèves à rédiger : l'apport des sciences cognitives et psychologiques François Meyer	41
	Le jeu de la Justice Antoine Muller	51
	Compte rendu d'atelier, Arpentage autour du texte « l'idéologie de la bagnole » d'André Gorz Romain Breton	61

Éditorial

Rémy David et Delphine Blondel

Le succès de nos Journées d'étude de novembre 2023 consacrées à notre enseignement dans les séries technologiques nous a conduits à les poursuivre en juin 2024, afin de prolonger à la fois le diagnostic des difficultés rencontrées et les perspectives pratiques expérimentées pour les surmonter. Ces nouvelles JE ont donné lieu à de riches contributions qu'il nous semble intéressant de partager avec vous dans *Côté Philo*.

Au total, nous consacrerons trois numéros à cette question vive du métier.

Le *Côté Philo 26* avait fait apparaître des éléments de diagnostic à partir de la conférence d'Élisabeth Bautier. Il avait également mis en avant des pistes à explorer pour refonder une relation pédagogique, que ce soit à partir d'une traduction de la pédagogie Freinet en philosophie, ou à partir des propositions de Serge Boimare sur les élèves « empêchés de penser », ou enfin à partir d'une réflexion sur la façon dont les stéréotypes de genre pèsent sur la distribution de la parole dans nos classes. Les deux numéros qui suivent se centrent plus spécifiquement sur la thématique du rapport à l'écrit pour l'un, et sur les éléments d'analyse de la situation pour l'autre.

Côté Philo 27 interroge le rapport à l'écrit et aux normes qui prévalent, ou devraient prévaloir dans nos classes avec ces élèves. Quel est notre rapport avec l'examen, que visons-nous pour ces élèves qui nous sont confiés ? Ce sera l'occasion de faire apparaître des tensions entre nous et des discussions, voire des controverses de métier, autour de ce qui doit être prioritaire, y compris dans la conception de ce que nous revendiquons toutes et tous : la démocratisation de notre enseignement. Celle-ci doit-elle être conçue comme prioritairement technique, comme l'envisage une pédagogie explicite, au risque de se rigidifier méthodologiquement, ou bien doit-elle chercher à inventer des formes plus démocratisantes dans la construction de savoirs, qui autonomisent davantage les élèves au cours de leur formation, au risque de ne s'adresser qu'à celles et ceux déjà capables de bénéficier de telles démarches actives ? Ces tensions dessinent parfois des positions antagonistes et esquissent les dilemmes qui nous traversent, éclairant nos doutes et nos choix, ainsi que nos expérimentations, autour des finalités de notre enseignement et des conceptions de la démocratisation qui s'y cherchent et s'y confrontent.

Les quatre premiers articles font part de réflexions et de propositions de la part de collègues qui souhaitent se doter d'outils pour aider les élèves à mieux rédiger et à mieux réfléchir. C'est donc le rapport de nos élèves à l'écrit qui est ici interrogé. La question est d'abord de savoir si notre enseignement doit ou non se penser dans la continuité des autres disciplines, qui, depuis le collège, se donnent également comme mission d'apprendre aux élèves à rédiger (article de Sylvain Theulle). Puis c'est le rapport de nos élèves et de nos enseignements à la norme qu'interrogent Rémy David, Sylvain Theulle et Emmanuel Jardin : devons-nous normaliser les écrits de nos élèves ou leur apprendre à être normatifs ? Pouvons-nous concilier ces deux finalités ? Lisa Tierny partage ensuite avec nous ces essais de « pédagogie explicite » et sa volonté de « vendre la mèche » pour transmettre aux élèves des normes d'efficacité claires leur permettant de rédiger avec aisance. Enfin, François Meyer fait l'hypothèse que les sciences cognitives et la psychologie pourraient nous aider à apprendre à nos élèves à mieux rédiger et réfléchir.

Pour finir, les deux derniers articles témoignent de l'effort de certains de nos collègues pour rendre leur enseignement plus ludique et motivant pour les élèves : il ne suffit pas de regretter que les élèves ne se mettent pas au travail, il faut inventer des démarches qui leur donnent envie de s'impliquer. Antoine Muller partage avec nous le jeu de la justice qu'il a inventé pour créer chez ses élèves l'envie de participer à un débat sur ce qui distingue le juste de l'injuste, ainsi que sur les liens entre justice et égalité. Pour finir, Romain Breton propose de nous faire part du travail d'arpentage du texte de Gorz sur « l'idéologie de la bagnole » qui a été réalisé dans ses classes. Ce texte relativement court et accessible a permis à ses élèves de s'éprouver collectivement et individuellement comme lecteurs et d'avoir la satisfaction d'avoir lu et compris une œuvre dans son intégralité.

Côté Philo 28 reviendra sur les raisons des difficultés rencontrées, résonnant ainsi avec les discussions qui ont traversé nos journées d'étude. Toutes les séries technologiques nous confrontent-elles aux mêmes difficultés ? Quelles sont ces difficultés ? Y a-t-il une spécificité du public, une rupture avec les classes générales, ou une continuité qui révèle par son intensité les enjeux de métier qui peuvent rester négligés en classe générale ? L'éclairage sera double : d'une part, restituer la parole des collègues, en rendant compte du questionnaire qui avait été organisé pour les JE de novembre 2023, d'autre part proposer d'observer les séries technologiques en philosophie au prisme de la sociologie de l'expérience qu'a développée François Dubet au cours des années 1990. Nous nous saisisons du travail de Dubet grâce à la présentation magistrale qu'en avait faite Emmanuel Jardin lors des JE de juin 2024 à Rennes. On y trouvera matière à nourrir nos débats de métier, mais aussi certains des points aveugles de nos propres pratiques.

Ces ressources précieuses qui pourront être enrichies sur le site nous aideront sans doute à titre individuel, mais elles alimenteront aussi les discussions politiques internes à l'association. C'est avec cet objectif de clarification et d'approfondissement que devrait se tenir le congrès de l'Acireph de juin 2025. Il cherchera à mettre à nouveau sur la table les chantiers de notre association : qu'est-ce que démocratiser l'enseignement de la philosophie veut dire ? Comment y parvenir ? Quelles propositions renouvelées pourrions-nous construire à la fois pour l'enseignement technologique, les séries générales ou pour la spécialité HLP ? Quelle position critique adoptons-nous sur le programme et les épreuves du baccalauréat ?

Rémy David et Delphine Blondel
Coordonnateurs de numéro

PS : désormais il y aura trois numéros *Côté Philo*, dont un, à chaque rentrée, plus axé sur la vie de l'ACIREPh et les Journées d'études à venir. Un Comité de rédaction a été reformé. Il définira la politique de publication (contenu et cohérence de la revue) et il élaborera concrètement chaque numéro. Si vous souhaitez vous engager, à un titre ou à une autre, dans ce travail d'édition, n'hésitez pas à contacter le Comité de rédaction, ce n'est pas l'ouvrage qui manque.

Dossier

Que peut la philosophie en séries technologiques ?

- II -

Les écrits de philosophie ne se préparent pas seulement en cours de philosophie

Sylvain Theulle

L'enseignement de la philosophie en terminale technologique représente approximativement 72 h, c'est-à-dire 2 h par semaine, réparties sur environ 36 semaines d'une année scolaire. Pour l'immense majorité de ces élèves, les cours de philosophie représenteront donc 72 h.

En raison de ce très faible volume horaire, l'enjeu de l'enseignement de la philosophie en terminale technologique est quasiment nul. Il en est de même de la préparation des épreuves écrites. Au mieux, l'enjeu est symbolique, la philosophie gardant son image de discipline prestigieuse et théorique, à laquelle il est important de se confronter au moins une fois. Au pire, le cours de philosophie est une expérience douloureuse pour les élèves comme pour les professeurs, tant il est parfois difficile de maintenir une ambiance de classe sereine et d'obtenir des élèves des productions écrites substantielles.

On pourrait penser *a priori* que ces 72 h suffisent pour que les élèves acquièrent une culture philosophique de base. Mais la lecture des copies de bac permet d'en douter : elles sont souvent vides et courtes. Et même pendant l'année, nous voyons bien que les élèves, qui souvent arrivent avec des difficultés scolaires déjà importantes, peinent à suivre attentivement, à réviser pour les évaluations et à s'entraîner réellement lors des exercices ou des devoirs.

Ceci ne veut pas dire qu'il ne se passe rien d'intéressant en classe. Beaucoup d'élèves ont une véritable curiosité intellectuelle, ou aiment débattre, ou se passionnent pour un sujet ou un autre. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les élèves ne sont pas du tout indifférents à cette matière, même si la plupart d'entre eux ne se destinent pas à des études de philosophie. Néanmoins, si on considère d'un point de vue strictement scolaire ce que les élèves retirent de cet enseignement, la conclusion est sans doute qu'ils n'en tireront à peu près rien.

S'interroger sur la préparation des écrits du baccalauréat ne va donc pas de soi, la faiblesse du volume horaire de cours et les difficultés initiales des élèves rendant une préparation sérieuse quasiment impossible.

Le véritable enjeu porte sur la manière dont le lycée est organisé et la manière dont la philosophie, en tant que discipline scolaire, s'inscrit dans le cadre du curriculum du secondaire.

Au lycée, chaque discipline fonctionne comme un petit département universitaire, qui pourvoit sa formation indépendamment de ce qui se passe dans les autres départements. Un élève de classe technologique suit donc des cours de français en première, de philosophie en terminale, d'histoire-géographie en première et terminale, etc., et chacune de ces disciplines ne communique pas ou peu avec les autres.

Chacune doit transmettre des contenus et des méthodes qui lui sont propres et penser des exercices spécifiques sans pouvoir s'appuyer sur un socle de connaissances et de routines de travail déjà bien établi. Pour les élèves, changer d'heure de cours et de discipline revient donc à changer d'univers intellectuel et culturel. En soi, une telle organisation est acceptable : l'université fonctionne ainsi et le lycée a aussi pour but de préparer aux études supérieures.

Mais il est impossible de préparer les élèves à faire de la philosophie en ne s'appuyant sur absolument aucun socle de connaissances et de compétences et en n'ayant à sa disposition que 72 h de cours étirées dans le temps. Les professeurs d'histoire-géographie peuvent s'appuyer sur des connaissances qui se constituent dès l'école primaire. Les professeurs de français peuvent aussi le faire. Mais la philosophie ne le peut pas. Elle doit trouver des solutions pour préparer une épreuve de baccalauréat aussi ambitieuse que celle des autres disciplines, sans avoir les mêmes moyens. Cette tâche est impossible, ce que confirment, année après année, les corrections du baccalauréat.

Il existe deux grands types de solutions à ce constat.

Le premier serait d'augmenter les volumes horaires de l'enseignement de philosophie en classe technologique, soit pour le faire commencer dès la première, soit de doubler les heures en terminale. À titre personnel, j'y suis favorable, mais la proposition n'est pas très réaliste : d'abord parce que les élèves ont déjà beaucoup d'heures de cours et qu'il n'est pas souhaitable de l'augmenter encore, ensuite parce que si cela se faisait à volume horaire hebdomadaire constant, il faudrait diminuer le volume horaire d'une autre discipline (laquelle ?), enfin parce que la proposition serait reçue très fraîchement par les collègues de philosophie, qui en général ne se réjouissent pas à l'idée d'avoir des classes technologiques.

D'autre part, ce type de solution revient en réalité à compenser une difficulté sans s'attaquer au cœur du problème, qui porte sur le fonctionnement en îlots des enseignements au lycée.

Le deuxième type de solution vise plus directement le cœur du problème, en cherchant à réinscrire le cours de philosophie dans l'objectif central de l'enseignement secondaire, à savoir la transmission de compétences très générales de littératie. Les professeurs de français, qui enseignent dans l'ensemble du secondaire, ont bien intériorisé l'idée qu'il s'agit autant (sinon plus) d'enseigner la maîtrise d'une langue que de faire découvrir des classiques de la littérature française. En revanche, la philosophie (et probablement aussi l'histoire-géographie ou les sciences économiques et sociales) met bien davantage l'accent sur les contenus proprement disciplinaires que sur la littératie. Il faut cesser de voir l'écrit de philosophie comme un pur travail de philosophie et le voir comme s'inscrivant avant tout dans le cadre d'un entraînement à la lecture et à la production de textes argumentatifs. En le voyant ainsi, il devient évident que les élèves ne commencent pas le cours de philosophie vierges de toute connaissance et de toute compétence. Bien au contraire, ils viennent avec toute l'expérience acquise en français et en histoire-géographie, où ils ont déjà étudié des textes argumentatifs. La philosophie prolonge et approfondit ce travail sur l'argumentation.

Bien que cette façon d'envisager la contribution de la philosophie puisse paraître radicale, elle est pourtant conforme à la lettre des programmes et aux conceptions courantes des professeurs de philosophie. Nous admettons tous que les élèves doivent apprendre à lire des textes argumentatifs ou en produire eux-mêmes et que le propre de la philosophie est de fournir de tels textes ou de donner des sujets qui invitent à argumenter. Le préambule du programme de philosophie (en classe générale comme en classe technologique) dit également que l'objet de notre enseignement est de « former le jugement critique des élèves ». La formation de l'esprit critique passe par la lecture et l'écriture de textes argumentatifs de toute nature. Une telle compétence est très générale, et utile dans un grand nombre de contextes professionnels ou personnels.

Le préambule poursuit en affirmant que les élèves doivent aussi « acquérir une culture philosophique initiale ». Il ne serait pas pertinent d'enseigner des éléments de doctrines trop techniques ou trop spécifiques, qui ont peu de chances d'être remobilisés dans d'autres contextes ou qui seraient trop difficiles pour permettre aux élèves de s'exercer efficacement à l'argumentation. Néanmoins, on peut douter du fait que l'acquisition de cette culture de base permette aux élèves d'expliquer des textes piochés dans la liste des auteurs philosophiques canoniques, car ces textes sont souvent trop difficiles et ne donnent pas assez aux élèves l'occasion de lire et d'écrire des choses qui sont à leur portée. On peut également douter du fait que les sujets actuels de dissertations, qui sont très ouverts et généraux, soient de bons exercices pour travailler l'argumentation. À

titre personnel, il me semble préférable de donner des essais d'argumentation plus courts, mieux cadrés pour les élèves, qui doivent comprendre ce qu'on attend d'eux, et mieux cadrés pour les correcteurs, qui doivent comprendre comment évaluer. Et les textes pourraient provenir de sources bien plus variées, de façon à trouver des textes plus accessibles. Il faut également réfléchir à la possibilité d'introduire un paratexte ou des notes de bas de page au contenu substantiel (actuellement, seules les notes de bas de page qui reformulent un mot ou une expression difficile sont autorisées).

L'objectif est de faire baisser le niveau apparent des épreuves pour augmenter le niveau réel des exigences, car les élèves doivent réfléchir et produire davantage que ce qu'ils font actuellement le jour du baccalauréat. Dans les séries technologiques, environ la moitié des élèves a fini l'épreuve au bout de deux heures et l'immense majorité a fini au bout de trois heures. La barre étant trop haute, les élèves ne cherchent pas à faire d'efforts parce qu'ils sont inutiles, si bien qu'ils préfèrent s'en aller. Même pendant l'année, lors d'épreuves blanches, on encourage les élèves à rester et réfléchir davantage, mais ils le font très peu, parce qu'ils ne voient pas du tout comment s'y prendre. Ils ne disposent pas de routines intellectuelles assez robustes pour se poser à eux-mêmes des questions, se faire des objections, etc., toutes ces routines qu'un élève ou un étudiant plus avancé peut mettre en œuvre pour améliorer ses productions. Tout éducateur sait que la difficulté de la tâche doit être ajustée de sorte qu'elle offre une certaine résistance, mais ne soit pas décourageante. Or, les épreuves actuelles sont décourageantes. Il faut donc proposer des exercices de rédaction d'arguments pour lesquels les élèves arriveraient le plus souvent à travailler quatre heures et à produire des écrits décents.

En soi, il n'est pas nécessaire qu'un tel enseignement soit dispensé par des professeurs de philosophie, même si c'est certainement préférable. Toutes les disciplines littéraires (français, philosophie, histoire-géographie, sciences économiques et sociales) travaillent sur des textes argumentatifs. Il serait donc possible d'envisager un enseignement d'argumentation qui soit fondé sur des textes non philosophiques. Dans certains pays étrangers, il existe des cours de pensée critique, ou de raisonnement critique, qui se rapprochent beaucoup de la proposition qui est faite ici. Mais il me semble que la philosophie reste la mieux armée pour enseigner l'argumentation et la pensée critique, dans la mesure où ceux-ci sont vraiment au cœur de notre enseignement et non un aspect parmi d'autres. Professeurs de lettres et professeurs de philosophie étudient parfois les mêmes textes (Montaigne, Pascal, Montesquieu, et d'autres), mais les derniers vont généralement plus loin dans la dimension argumentative, n'ayant pas à se soucier de la dimension littéraire. D'autre part, la plupart des enseignants de

Les écrits de philosophie ne se préparent pas seulement en cours de philosophie

philosophie ont eu l'occasion de suivre des cours de logique, ce qui leur donne des outils supplémentaires pour enseigner l'argumentation. Mais, quels que soient les professeurs qui se chargeraient d'un tel enseignement, son objectif serait d'offrir une véritable continuité de la seconde à la terminale.

L'effort doit être fait dans les deux sens : autant la philosophie doit mieux s'inscrire dans l'ensemble du cycle secondaire, autant les autres matières doivent elles aussi renforcer leur dimension philosophique et argumentative, qui est injustement négligée. Les élèves de série technologique qui ont déjà écrit des dissertations de français en arrivant en terminale sont très rares. La faute n'en revient pas aux collègues eux-mêmes, mais à des programmes qui imposent d'étudier un très grand nombre de textes inscrits au programme du bac et laissent très peu de temps pour travailler les autres exercices, dont les dissertations. Ce sacrifice est pénalisant pour les élèves de terminale, car les compétences élémentaires de la rédaction d'arguments (construire un paragraphe par argument, annoncer une thèse au début du paragraphe, reconnaître les structures logiques de base, etc.) ne sont pas du tout familières. Les compétences qui seraient les plus utiles aux professeurs de philosophie sont souvent celles qui ont été sacrifiées pour finir les programmes. D'autre part, un bilan mériterait d'être fait sur l'éducation morale et civique (EMC), car ce cours donne en principe l'occasion de s'exercer à l'argumentation. Faute de bilan, nous sommes réduits à des conjectures. À titre personnel, il me semble qu'il porte plutôt sur des questions factuelles que sur des questions normatives et que la place de l'argumentation y est très faible, sans doute en raison des préférences et habitudes intellectuelles des professeurs d'histoire-géographie, qui ont souvent la charge de cet enseignement. Mais il ne s'agit que d'une impression personnelle qui demanderait une confirmation empirique. De fait, je n'ai jamais rencontré d'élèves m'ayant dit qu'ils avaient travaillé l'argumentation, ni vu de professeur d'histoire enseignant l'EMC m'ayant montré des séances centrées sur l'argumentation des élèves. Seules les initiatives locales de philosophie pour enfants font exception, car il s'agit explicitement d'encourager les enfants à prendre position et à argumenter sur des sujets variés. Malheureusement, rares sont les élèves ayant eu l'occasion d'en bénéficier.

En résumé, si l'on admet que la maîtrise de compétences élémentaires en argumentation est un point fondamental de toute éducation de base, alors l'ensemble des disciplines du secondaire devrait faire des efforts : les disciplines littéraires, avant la terminale, en infléchissant substantiellement l'enseignement vers plus d'argumentation, et la philosophie en terminale, en infléchissant substantiellement son enseignement pour le placer davantage dans la continuité de ce que les élèves sont capables de produire.

Une fois rétablie la continuité entre l'enseignement de la philosophie et de tous les autres enseignements du secondaire, le très faible volume horaire de la philosophie (72 h !) ne nous paraîtra plus comme une anomalie, mais plutôt comme un fait sans grande importance, car les compétences que nous sommes chargés de transmettre le seront aussi dans l'ensemble du curriculum du secondaire et non seulement dans le cours de philosophie, qui ne sera alors plus vu comme un îlot isolé au milieu d'autres enseignements qui n'auraient rien à voir.

C'est pourquoi le succès ou l'échec de l'enseignement de la philosophie au lycée dépend en réalité des autres cours. Ce qui n'était peut-être pas évident en série générale devient manifeste en série technologique.

Sylvain Theulle

Rapport à l'écrit et à la normativité en séries technologiques

Dialogue entre Emmanuel Jardin, Sylvain Theulle et Rémy David

Introduction Delphine Blondel

Delphine : Avant de vous laisser prendre connaissance du dialogue qui a permis à Rémy, Emmanuel et Sylvain de débattre sur le rapport à l'écrit des élèves des séries technologiques, je me permets, *a posteriori*, de présenter les enjeux de cet atelier qu'ils avaient coanimé, au moment des Journées d'étude en novembre 2023.

Avant même de comprendre ce qui les oppose, il faut souligner que ces 3 intervenants partagent, avec l'immense majorité d'entre nous, un objectif commun : apprendre aux élèves des séries technologiques à écrire. Mais partager un objectif, ce n'est pas nécessairement être d'accord sur les finalités visées : apprendre aux élèves des séries technologiques à rédiger, est-ce d'abord et seulement leur apprendre à faire une dissertation ou bien doit-on se donner comme finalité de leur apprendre à réfléchir en général, dans et par les mots, un stylo à la main, indépendamment de ce qu'a pu devenir l'exercice scolaire de la dissertation ? Certains collègues voudraient modifier l'épreuve finale (ou même passer au contrôle continu ?) en renonçant à la dissertation et militent pour que les élèves soient évalués autrement. Le but serait de dégager du temps pour faire de la philosophie différemment et d'imaginer des exercices qui rendraient les élèves capables de rédiger de façon plus libre et inventive. Toutefois, d'autres collègues parmi nous restent attachés à la mission (impossible ?) qui semble nous être encore confiée : faire en sorte que les élèves soient en mesure d'écrire une dissertation.

Le débat devient plus complexe encore lorsqu'on se rend compte qu'au sein même des enseignants qui ne renoncent pas à apprendre aux élèves à rédiger une dissertation, au moins deux approches s'opposent.

Les partisans de la première approche entendent proposer aux élèves des exercices techniques, précis et accessibles, dont le but serait de transmettre des recettes, des savoir-faire et des routines permettant aux élèves de se sentir capables de produire des écrits conformes à des normes prédéfinies (phrases types à mobiliser toujours dans le même ordre, structuration d'argumentation standardisée, vocabulaire imposé à réinvestir...). À titre d'exemple, on peut citer le conseil que certains collègues donnent aux élèves : une problématisation

réussie consisterait à reformuler le sujet sous la forme d'une alternative à l'aide d'une question du type « ... ou bien... ? ». Cette première approche peut être utile aux élèves et est parfois féconde pour leur pensée, mais si on la caricature, on peut craindre qu'elle produise des écrits formatés, conformes à des normes appliquées par les élèves sans qu'ils/elles en comprennent la finalité. Certains élèves nous demandent parfois si 3 ou 4 carreaux sont nécessaires pour faire un alinéa, combien de lignes doit faire la problématique et si le « ou bien » doit être avant ou après l'analyse des termes du sujet, comme si les normes que nous le proposons étaient rigides, arbitraires, complètement hétérodéterminées et qu'il fallait s'y conformer de la façon la plus docile possible. Cette attitude nous déstabilise, car les élèves ressemblent alors à des travailleurs qui appliqueraient des procédures pour obtenir un salaire (ici la bonne note), sans que ces normes d'efficacité qui leur sont imposées aient de sens pour eux. Dans certains cas, on peut toutefois avoir l'impression d'avoir rassuré les élèves et d'être allé dans le sens de ce qu'on croit être leur demande : un cadre clair, des consignes explicites à exécuter et de meilleures chances de gagner des points lors de l'épreuve finale. Même si nous avons l'impression de leur avoir rendu service, nous sommes mal à l'aise quand nous constatons que les normes que nous proposons sont vécues comme étant purement extérieures.

D'autres collègues en revanche, partisans d'une deuxième approche, voudraient que les élèves puissent acquérir une habileté et une souplesse en s'exerçant à utiliser et à inventer par eux-mêmes des normes et des gestes intellectuels qu'ils peuvent ensuite transposer et réinvestir pour d'autres exercices, notamment (mais pas exclusivement) dissertatifs. Apprendre aux élèves à faire une dissertation reste alors un objectif que se fixe l'enseignant, mais sans pour autant leur transmettre des normes d'efficacité, de façon verticale et arbitraire, sans leur en avoir fait au préalable expérimenter la légitimité. Par exemple, on peut apprendre aux élèves à soulever une objection en leur demandant de rédiger un dialogue contradictoire avec un philosophe ou leur proposer d'écrire une lettre à un adversaire intellectuel. Si les élèves inventent et pratiquent leur propre façon de soulever une objection et mettent régulièrement en application cette compétence, ils sauront également le faire au sein d'exercices de type bac. La pratique de l'écrit argumentatif libre peut aussi permettre à certains élèves de s'engager dans un travail intellectuel qui les motive et les aide à développer des habiletés rédactionnelles qui sont nécessaires, y compris quand on rédige une dissertation. Ainsi, certains collègues se méfient de tout ce qui pourrait ressembler à une recette ou à un prêt-à-penser et voudraient que les élèves prennent de la distance par rapport à l'exercice de type bac, ou au moins en saisissent l'esprit sans jamais chercher à appliquer des conseils méthodologiques à la lettre. L'écueil de cette deuxième approche est que les élèves peuvent ne pas comprendre comment ils seront évalués et considérer que

le cadre est flou, non pas pour les laisser libres d'élaborer leur propre pensée, mais parce que la philosophie ne serait pas une discipline tout à fait rigoureuse. La culture scolaire qu'ils ont acquise les a parfois habitués à remplir des cahiers d'activité et à appliquer des procédures, si bien que l'enseignant qui voudrait, à raison de 2 heures par semaine, créer chez eux un autre rapport à la norme et à l'exercice de la rédaction est parfois confronté à l'impression que ce qu'il apporte n'est pas en adéquation avec ce que les élèves semblent attendre. On peut même constater que cette deuxième approche provoque parfois le désarroi des élèves qui ont l'impression d'avancer à l'aveugle, sans mode d'emploi et de ne pas être suffisamment préparés à cette épreuve finale qu'ils voudraient avoir les moyens de réussir. Leur demande de clarification du cadre ne serait-elle pas légitime ?¹

Si on repose ce débat en termes de normes, on peut dire que ces deux approches correspondent à deux types de pédagogie : une « pédagogie normalisante » d'une part et « une pédagogie visant la normativité » d'autre part. En utilisant la distinction que propose Elisabeth Bautier entre **normalisation** et **normativité**, on peut affirmer que « normaliser » signifierait, dans le cadre de notre réflexion, rendre l'écrit de l'élève conforme à des normes explicites et prédéfinies, alors que « rendre normatif » consisterait à faire en sorte que l'élève devienne capable d'inventer ses propres normes, ou au moins soit capable de déplacer celles qu'on lui propose et même de jouer avec elles, sans jamais les considérer comme des fétiches. Certes, nous ne sommes peut-être pas tenus de choisir entre « pédagogie normalisante (ou normalisatrice) » et « pédagogie à visée normative », car les deux approches n'étant pas nécessairement exclusives l'une de l'autre, nous pourrions tout aussi bien vouloir les conjuguer, mais il semble malgré tout que nous choissions toutes et tous plus ou moins de prioriser l'une plutôt l'autre, sans avoir toujours pris le temps d'explicitier les raisons pour lesquelles nous le faisons.

Ce choix en faveur de l'une ou l'autre de ces deux approches doit être conscient, réfléchi et assumé, faute de quoi, nous risquerions, à notre corps défendant, de faire dépendre nos attentes de normalisation ou de normativité du genre de nos élèves. En effet, on a souvent tendance à attendre davantage des jeunes filles qu'elles soient « scolaires » – tout en leur reprochant par ailleurs de l'être trop – alors qu'on pourra inconsciemment attendre des garçons qu'ils soient normatifs. Par exemple, depuis l'enfance, les enseignants valorisent les jeunes

¹ Une question reste toutefois entière : serions-nous vraiment capables d'être tous et toutes d'accord sur ce que serait ce cadre ? Interprétons-nous tous et toutes de la manière la grille d'évaluation présente sur Eduscol ? Par exemple, entendons-nous exactement la même chose par « problématisation », « paraphrase », etc. ? Il faudrait que la profession aille au bout de la clarification de ses attentes, sinon chaque enseignant projetera sur ses élèves une série de normes, qu'il a intégrées et formalisées, mais qui ne sont pas nécessairement partagées par ses collègues et par le correcteur/la correctrice de ses élèves le jour de l'examen.

filles qui tiennent bien leur cahier et rendent des copies propres ; dans leurs bulletins, on dit d'elles qu'elles sont « sérieuses et appliquées ». En classe de philosophie, on attendra peut-être d'elles qu'elles sachent reprendre les connaissances issues du cours et qu'elles soient parfaitement dociles et normalisées (y compris dans l'exercice dissertatif lui-même ?) En revanche, un autre standard semble parfois s'appliquer aux garçons auxquels nous pardonnons le côté brouillon et dont nous valorisons le caractère intuitif et inventif, même si (ou surtout si ?) leurs écrits ne correspondent pas tout à fait à ce qu'on était en droit d'attendre. Tolérer et/ou attendre que les garçons s'affranchissent du cadre, est-ce les priver de la « chance » d'être conformes et adaptés ou bien leur apprendre à être normatifs ? Ce double standard que nous appliquons parfois sans nous en rendre compte est injuste, car nous considérons implicitement qu'il est plus valorisant d'être intuitif et brillant que scolaire et appliqué.e. Ainsi, que les enseignants fassent parfois de l'adjectif « scolaire » un défaut, alors même qu'il est l'effet de la normalisation voulue par l'école est assez symptomatique de l'ambiguïté de notre démarche : nous pratiquons parfois des pédagogies et des éducations normalisantes, mais dévalorisons les élèves normalisé(e)s au profit d'élèves normatifs, alors que ces derniers sont précisément ceux qui ont su, ou pu, en grande partie, échapper à la rigidité de la normalisation que nous avons imposée. Il faudrait donc choisir entre pédagogie normalisante et pédagogie à visée normative en toute conscience, en se gardant de tout sexisme tout en assumant et en valorisant les effets induits par la pédagogie retenue : si la pédagogie choisie est normalisante, alors on ne peut pas reprocher aux élèves d'être trop appliqués et de produire des écrits trop scolaires et formatés, si la pédagogie retenue est à visée normative, on ne peut pas reprocher aux élèves de produire des écrits parfois brouillons, ou en partie imprévisibles ou inclassables.

Pour finir, il est intéressant de constater que ces options pédagogiques – normalisatrice ou à visée normative – sont toujours aussi des prises de position politique, puisque chacun et chacune justifie sa démarche en disant se garder de tout élitisme et en recherchant une forme de démocratisation. Mais qu'entendons-nous par démocratisation ? Démocratiser, est-ce vulgariser, au sens de vendre la mèche, de partager et de rendre explicites les normes d'après lesquelles les élèves seront évalués, comme s'il s'agissait de refuser que seuls quelques initiés comprennent les règles du jeu ? Cette approche suppose que les normes existent déjà, qu'elles sont légitimes, effectives et efficaces si bien qu'on doit absolument les partager, avec le plus grand nombre, telles des richesses, pour que les élèves n'en soient pas exclus. Démocratiser la philosophie signifierait ici refuser que les élèves qui réussissent soient uniquement celles et ceux qui s'imprègnent de nos exigences implicites, car celles-ci seraient dans la continuité de ce que leur milieu leur a déjà transmis. Ou bien la démocratisation consisterait-elle à rendre les élèves actifs et acteurs de leur citoyenneté comme de leur réflexion en leur

faisant éprouver qu'ils sont capables, individuellement et en groupe, de se saisir de questions importantes, d'y réfléchir ensemble et d'inventer leurs propres normes ? La nécessité de « démocratiser la philosophie » est depuis toujours au cœur des préoccupations de l'Acireph qui consacrera sans doute à nouveau une de ces prochaines journées d'étude à cet enjeu. Notre association remettra en chantier une réflexion sur ce que démocratiser notre enseignement veut dire. Lors de leur débat de novembre 2023, Rémy, Emmanuel et Sylvain s'étaient déjà saisis à leur manière de cette question majeure.

Voilà, en substance, ce qu'ils s'étaient dit :

Rémy : Le rapport aux épreuves est une spécificité ou une difficulté que nous sommes nombreux à rencontrer : il y a un rapport à l'écrit particulier à travailler, indépendamment de l'épreuve finale. C'est l'enjeu de la discussion et de la question de la faisabilité des épreuves écrites : est-il possible de faire des propositions pour aller vers d'autres formats, chercher des choses ? Serions-nous, sinon, condamnés à vivre et faire vivre notre discipline comme élitiste, et donc peu démocratique, du fait d'une soumission aux exigences de l'examen, notamment en séries technologiques ?

La question du rapport à l'écrit des élèves de série technologique est un enjeu majeur de notre enseignement qui s'évalue sur une épreuve écrite. Pourtant s'agit-il uniquement de les préparer à une épreuve ou bien de leur permettre de réfléchir sur, par et dans l'écrit, et ainsi de contribuer, dans la faible mesure de nos moyens, à ce qu'ils cessent de considérer que l'écrit n'est pas pour eux, et qu'il vaut mieux y renoncer ? La question des épreuves nous projette inmanquablement sur les attentes de l'institution, au lieu de partir des besoins de formation des élèves, et de ce rapport très difficile, selon le registre d'un obstacle pédagogique, d'un rapport douloureux, abîmé, à l'écrit, tant dans sa forme de lecture que d'écriture. Comment faire écrire des élèves pour qui l'écrit est la marque de leur difficulté, de leur échec, et qui ont choisi une filière où ils auraient moins besoin d'écrire et d'élaborer à l'écrit ? Prenant la suite de la littérature, la philosophie se trouve confrontée à la difficulté d'être confondue avec elle, et fait donc l'objet de transpositions de ce qui a été compris et appris l'année précédente, notamment en termes de plans binaires thèse/antithèse, ou d'approche rhétorique. Est-il possible de réconcilier les élèves un tant soit peu avec l'écrit ? Est-il possible de les rassurer sur le fait qu'il est possible pour eux de s'y investir et d'y réussir ? Comment les accompagner pour surmonter cette difficulté douloureuse ? Est-ce un enjeu de l'enseignement de la philosophie ? Est-il nécessairement lié à la préparation des épreuves ou est-ce plus fondamentalement un rapport à tisser pour eux avec cette culture écrite qui leur échappe et dont ils sont exclus, qu'ils ne peuvent élaborer ? Cette insistance

semble relever par moment d'un acharnement pédagogique qui pourrait être évité en créant un autre rapport au savoir, moins tressé de normes scolaires hiérarchisantes. Dans une perspective de démocratisation de notre enseignement – qui resterait à caractériser et à problématiser – comment peut-on permettre ou encourager l'émancipation « philosophique » des élèves ?

Je voudrais revenir sur deux aspects de la discussion : la norme arbitraire de la dissertation et la normativité dont nous pourrions faire preuve. Rien ne dit ce qu'est, ce que devrait être la norme de la dissertation. On l'a intériorisée, car on a dû passer des concours. Rien ne dit qu'on doive faire faire des dissertations selon la forme dialectique, héritée de Cousin en hommage à l'éclectisme, comme les concours de recrutement l'exigent implicitement. Or cette norme-forme a été inventée à une époque où l'enseignement de la philosophie était élitiste, ne concernait qu'une très faible proportion d'une classe d'âge. Pourquoi nous laissons-nous avoir par un système qui fait que la philosophie est élitiste ? Ne pourrait-on inventer d'autres manières de faire collectivement ? Cela m'amène à ma seconde considération. Je voudrais faire droit au sens canguilémien de la normativité, comme manière dont l'organisme invente des normes pour continuer à vivre dans un milieu y compris avec des formes de vie diminuée, le summum étant la capacité à changer de régimes de norme (c'est ce qu'il nomme la santé), par exemple le sportif, le marathonien qui s'impose un surrégime physiologique à l'entraînement et dans l'épreuve¹. De même, on peut inventer des choses, des normes. Nous sommes un collectif, nous pouvons y réfléchir ensemble. Un métier est traversé par des dilemmes, des tensions. Pour moi, les élèves ont besoin d'apprendre à écrire ; ils ont aussi besoin de voir que la philosophie peut leur apporter quelque chose, dans un rapport avec leur propre existence. Mon objectif est de semer des graines pour que les élèves soient plus émancipés, qu'ils apprennent à reconnaître une idée argumentée ou pas, puissent justifier leurs idées, et parviennent à se décentrer de leur propre avis ou posture.

La plupart du temps, mes cours sont « improvisés », car je n'ai pas besoin de les écrire ou de savoir ce que je vais y faire à l'avance : il faut qu'il se passe quelque chose de philosophique, qu'un enjeu philosophique ait lieu avec les élèves, qui permette d'avancer dans la compréhension de ce qu'est la philosophie, le sens qu'elle peut avoir pour eux (qui se rejoue presque à chaque séance en série technologique), et la construction d'activité et d'opérations intellectuelles réitérables, transférables. La notation au tableau ou sur le cahier constitue la

¹ On pourra se référer à l'article de Nicole Grataloup dans *Pratiques de la philosophie* n° 13 (automne 2020) « Préserver la liberté pédagogique ou augmenter le pouvoir d'agir » qui manie ces concepts issus de la philosophie canguilhémienne, en les réinscrivant dans l'analyse du travail provenant de la clinique de l'activité d'Yves Clot, pp. 177-185, notamment « La norme : normativité contre normalisation », pp. 179-180.

trace de cette activité qui relève du *kairos*, d'une rencontre, de l'événement ou de la performance philosophique (collective, pas uniquement du prof).

Ce que nous sommes en train de chercher ensemble révèle des tensions, des dilemmes qui habitent le métier, et il n'y a que dans ce type d'espace (dans nos collectifs de professionnels) que ce genre de chose peut se dire. Je pense qu'il y a des options philosophiques différentes (comme le montre Sylvain dans son article sur l'enquête réalisée auprès des collègues enseignant en série technologique, dans le *Coté philo* 28). Les collègues qui préfèrent cadrer pensent que seul le cadre est libérateur, car ils estiment que ce cadre rassure en imposant une forme. Ce faisant il normalise, il construit une rigueur qui rigidifie également. À l'inverse les « libertaires » pensent que l'on peut inventer des exercices, sans cadre ni norme commune. La question devient alors : comment (faire) évaluer cette liberté par d'autres ? S'agit-il d'une différence de fond ou d'une divergence pragmatique ? Cette année, j'ai tenté de rajouter une pratique d'écriture plus ouverte et non évaluée, mais en partie dialoguée : l'écrit libre (voir l'article de Denis de Casabianca sur la pédagogie Freinet en classe de philosophie), avec suggestion de poursuite par des questions et des remarques. Mais les élèves de série technologique ont beaucoup de difficulté à le transformer en élaboration d'une réflexion personnelle... Enfin, je complète ces activités par des fiches de révision qui garantissent un minimum de contenu et de références, ce qui nous laisse aussi du temps pour travailler dans une démarche de « *cinéphilosophe* », qui provoque des situations de réflexion et de problématisation dont les élèves s'emparent plus aisément que lorsqu'ils sont confrontés à des textes.

Le *Socrate fonctionnaire* de Pierre Thuiller¹ soulevait déjà ce problème d'une tension entre une liberté à l'égard de l'opinion normée, d'une normativité, et de la conformité à l'institution, et le fait d'être pris dans sa normalité. Rien ne nous astreint à cette normalité (héritée des concours) ; nous n'avons pas à y soumettre nos élèves, mais nous devons en revanche reconnaître et accepter la normativité de la philosophie². Surtout si nous nous plaçons dans la perspective d'une

¹ Thuillier, Pierre, *Socrate fonctionnaire. Essai sur (et contre) l'enseignement de la philosophie à l'université*, 1969, Éditions complexes (rééd. 1982).

² Peut-être pourrait-on nuancer de la manière suivante : il n'y a pas à choisir entre d'un côté les enseignants qui normalisent leurs élèves en les formatant pour qu'ils fassent une dissertation stéréotypée et de l'autre des enseignants qui voudraient rendre leurs élèves normatifs en laissant de côté la nécessité de leur apprendre à faire une dissertation pour se tourner vers d'autres exercices. Il y a une troisième voie : car être normatif peut aussi permettre de faire de très bonnes copies de type bac dans la mesure où l'on devient capable de faire de façon autonome les gestes philosophiques qui seront valorisés, si bien que même si le candidat ne se conforme pas à des normes rigides et sacralisées, il est devenu capable de produire un écrit philosophique fidèle à l'esprit de l'exercice de la dissertation. Rendre les élèves normatifs, c'est aussi leur permettre de savoir faire une dissertation, mais sans leur faire croire que les recettes pour penser sont plus importantes que l'activité de penser elle-même.

démocratisation de la philosophie, les normes élitistes n'ont pas à être imposées aux élèves qui en sont les plus éloignés culturellement ; la philosophie doit chercher à être émancipatrice pour eux, leur permettre de penser le plus possible avec le plus de gens possible.

Emmanuel Jardin : Les professeurs de philosophie ont une grande capacité à s'autoaliéner en inventant une « forme normale » de la dissertation. C'est donc nous collectivement qui inventons une « forme normale », qui évolue peu à peu, à laquelle nous nous aliénons. Il faut que les élèves sachent que cette forme normale existe. Nous devons vendre la mèche (explicitement les règles du jeu aux élèves, dans une démarche de pédagogie explicite), tout en montrant aux élèves que ce n'est pas un pur arbitraire parce qu'elle exprime des exigences inhérentes à la pensée philosophique elle-même. Pourtant à trop vouloir nous focaliser sur la maîtrise de cette « forme normale », nous oublions trop souvent de penser la normativité épistémique dont elle est l'expression officieusement institutionnalisée.

La distinction normalisation/normativité sur laquelle a insisté E. Bautier dans sa conférence introductive¹ me semble ici importante pour penser les enjeux du rapport à l'écrit des élèves en philosophie, notamment dans les classes de la voie technologique. Elle nous permet, ce me semble, de nous demander si la surdétermination de notre enseignement par l'objectif de l'examen n'a pas eu pour conséquence un processus de normalisation des exercices philosophiques au détriment de la normativité épistémique inhérente à la réflexion philosophique elle-même. Cela nous permettrait de constater que cette normalisation est peut-être moins le fait de l'institution (les textes officiels et les consignes des IPR) que du corps des professeurs de philosophie eux-mêmes. Dans cette perspective, les commissions d'harmonisation seraient le lieu privilégié de la fabrication informelle et continue de cette normalisation, de cette « forme normale » dont on constate que, trop souvent, nos élèves se bornent à essayer de la singer sans jamais s'approprier vraiment la normativité épistémique dont elle est censée être l'expression. Et cela est d'autant plus absurde que cette « forme normale » est une production historique, comme cela est mis en évidence par Bruno Poucet dans l'ouvrage qu'il a consacré à la dissertation de philosophie². Et c'est sans doute dans les séries technologiques que cette normalisation, vide de toute normativité, atteint son paroxysme. P. Rayou a bien mis en évidence les effets délétères de

¹ Voir à ce propos, dans *Côté Philo* n° 26, p. 9 à 21 *Repenser l'enseignement de la philosophie (en voie technologique) à l'aune des concepts d'Elisabeth Bautier* par Charlie Renard.

² Bruno Poucet, *La dissertation de philosophie. Histoire et enjeux*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, Collection Didac'Philo, 2023.

l'effort qu'accomplissent les élèves pour se conformer à cette « forme normale »¹. D'où la nécessité de réfléchir aux moyens de réduire cet écart. Et, de ce point de vue, deux options me semblent dominer dans les échanges qui ont eu lieu dans l'atelier. Soit changer les exercices proposés à l'examen pour qu'ils permettent mieux aux élèves de témoigner de leur compréhension de la normativité philosophique (c'est, je crois, la position historique de l'Acireph). Soit faire passer la philosophie en contrôle continu afin que les enseignants puissent plus librement penser et mettre en œuvre des exercices plus à même de rendre leurs élèves sensibles à la normativité philosophique. Deux autres voies pourraient aussi être explorées et elles ont d'ailleurs, l'une et l'autre, été suggérées lors des échanges. La première consisterait à penser que si les élèves sont formés à la normativité philosophique dans l'année par des exercices pertinents et s'ils connaissent par ailleurs les grandes règles formelles de la « forme normale », ils sauront allier les deux exigences à l'examen (c'est peu ou prou la position que je défendrais). L'autre pourrait consister en une « dénormalisation » complète de l'exercice qui impliquerait alors que nous lisions tout autrement les copies des élèves lors des commissions d'harmonisation². On peut d'ailleurs constater que cette dernière voie est aujourd'hui celle qui est expérimentée pour les essais de HLP même s'il y a tout de lieu de penser qu'un processus de normalisation est déjà sans doute à l'œuvre³.

Au début des années 2000, j'ai à plusieurs reprises été président des jurys de bac technologique dans l'académie de Caen : le constat était que 90 % des copies ne correspondaient pas à la forme attendue au regard des exigences officielles. On s'est aperçu qu'on ne notait pas les copies vis-à-vis de cette proximité par rapport à la « forme normale », mais en regardant ce que l'on pouvait valoriser, quelle que soit la forme de la copie. Cette situation peut être éclairée, je crois, par la distinction entre normalisation et normativité évoquée précédemment.

¹ P. Rayou, *La dissertation de philosophie : sociologie d'une épreuve scolaire*, Presses universitaires de Rennes, collection « Le sens social », 2002.

² Un collègue a mentionné en atelier une commission d'harmonisation de Bac où a été examinée une copie de dissertation qui présentait la forme d'un dialogue. La copie présentait des qualités philosophiques indéniables, et le collègue qui la présentait l'avait évaluée à 15 ou 16 sur 20. Mais les débats furent houleux, car certains collègues descendaient à 5/20, compte tenu du fait que la copie ne respectait pas la norme dissertative (sous-entendue dialectique) par ce format dialogique. L'écart allait de 5 à 17/20. La normalisation par l'exercice enfermait ici la capacité évaluative de certains collègues qui ne semblaient plus à même de reconnaître des qualités philosophiques d'un dialogue qu'ils reconnaissent par ailleurs chez Platon, Leibniz ou Hume. Ils disqualifient par ailleurs en droit la prise de risque de penser de l'élève qui, outre la consistance philosophique de son travail, explore une forme discursive exigeante.

³ Une autre solution pourrait être envisagée : commencer bien plus tôt l'apprentissage de la normativité, mais aussi pourquoi pas de la « forme normale ». Peut-être qu'avant de penser à supprimer le bac, changer les épreuves, passer en contrôle continu, il serait plus urgent de se donner les moyens temporels d'amener TOUS les élèves à la production écrite qui manifeste une compréhension de la normativité philosophique. NDLR

Puisqu'on ne parvient pas à leur faire faire l'exercice dans la forme normale attendue – ce qui est moins vrai dans les séries générales –, cela nous oblige à porter l'attention sur les exigences intrinsèques de l'activité philosophique. Et ce d'autant que l'on constate qu'ici plus encore que dans les séries générales, l'effort que font les élèves, souvent les plus sérieux, pour singer la « forme normale » les conduit parfois à des propos absurdes qu'ils n'auraient jamais tenus spontanément ; le formalisme leur fait perdre jusqu'à leur bon sens. Dans ma pratique, ce constat m'a conduit à distinguer épreuve et exercice. Tout d'abord parce que l'épreuve du bac est inadaptée dans son format de quatre heures : les élèves qui ne disposent qu'au mieux de deux fois 55 minutes de cours et d'entraînement hebdomadaire (2 fois 50 minutes en réalité qui font souvent 1h30 maximum de travail philosophique par semaine) n'ont concrètement jamais été entraîné-es. Dans ces conditions, l'épreuve peut-elle avoir un sens ? Dans les réunions d'entente, cela m'a amené à décomposer le travail de lecture pour identifier, de manière analytique plutôt que synthétique, les éléments de normativité épistémique, les gestes philosophiques à l'œuvre dans les copies. Ce faisant, on passe de la logique de l'épreuve à celle de l'exercice, plus ou moins explicitement.

Que valoriser dans ces écrits non conformes aux attentes, mais qui puisse témoigner d'un travail d'apprentissage philosophique des élèves ? Des opérations intellectuelles partielles davantage qu'une forme globale normée. On peut lister certaines de ces opérations : mettre en évidence une tension intellectuelle, mettre la question à l'épreuve du réel, déployer un argument complet, faire jouer une distinction conceptuelle pour apporter une nuance voire faire apparaître un problème, mobiliser un exemple faisant l'objet d'une analyse minimale, convoquer un auteur à l'appui d'un argument, proposer en conclusion une réponse à la question posée, rédiger quelque chose qui ressemble à une transition entre deux idées distinctes. Afin d'aider mes élèves au cours de l'année à réaliser ce type de geste intellectuel que l'on valorise dans nos lectures analytiques de leurs copies, je ne leur fais pas rédiger de dissertation complète. Mais à la fin du travail de réflexion sur un sujet, dont je fais l'occasion de s'exercer à tel ou tel geste intellectuel, je leur donne un corrigé sous la forme d'un puzzle. Les opérations intellectuelles sont donc travaillées sous la forme d'exercices et, dans l'exercice de reconstitution, ils peuvent identifier comment elles peuvent s'articuler dans une dissertation complète. Le changement de paradigme est qu'on ne regarde pas la forme globale (dissertation pseudo-canonique, calquée sur celle des concours de Normale Sup, de l'agrégation), mais les gestes propres à la normativité philosophique. Il s'agit d'un travail d'élémentarisation de l'activité philosophique.

[Quelques exemples] Pour réaliser une introduction, on peut par exemple partir d'un photolangage pour amener les élèves à identifier et formuler des tensions.

On leur donne la consigne suivante : à partir de chacune de ces images, quelle réponse seriez-vous tentés d'apporter à la question posée ? L'idée est qu'ils expérimentent, à partir d'une mise en images du sujet, que c'est le réel, ou plutôt les diverses représentations que nous en avons, qui font de la question un problème. Et faire ainsi en sorte que les différentes réponses ne soient plus conçues comme des expressions idiosyncrasiques d'opinions irréconciliables, mais comme des tensions inhérentes à la question elle-même, tensions qui sont présentes dans l'esprit de chacun d'entre nous de manière patente ou latente. Autre exemple, on pourra leur montrer la fécondité de la distinction *ousia/physis* pour penser de manière problématique une question du type : la technique est-elle contre nature ? Ils pourront ainsi aisément découvrir que de manière apparemment paradoxale, la technique peut être vue en même temps comme l'affirmation de notre nature (*ousia*) et comme la négation de la nature (*physis*). L'idée, c'est qu'ils arrivent à faire l'expérience intime de la fécondité de cette distinction pour rédiger un court passage argumentatif. Le pari sous-jacent est le suivant : s'ils comprennent ce qu'ils font en le faisant, ils seront capables de sentir les moments où ils l'accompliront de nouveau dans d'autres occasions. La philosophie est ici avant tout comprise comme une discipline que l'on ne peut faire sienne que par l'accomplissement répété de gestes identifiés. C'est alors bien la normativité philosophique qui est au cœur de cette pratique. Il convient néanmoins de ne pas se méprendre : il n'y a sans doute que quelques élèves qui deviendront progressivement capables d'articuler les différents gestes de la discipline philosophique dans un exercice complet. Mais puisque nous lisons les copies de nos élèves de la voie technologique de manière beaucoup plus analytique que synthétique, c'est-à-dire sans référence à une « forme normale » complète, on peut espérer que la plupart des élèves pourront témoigner, à un moment ou à un autre de leur copie de bac, de leur capacité à accomplir tel ou tel geste que nous sommes capables de repérer et de valoriser. Mais il faut alors accepter que ce ne soit pas un exercice complet que l'on évalue, mais des éléments s'inscrivant dans l'horizon d'un exercice complet qui, pour des raisons sociolinguistiques et institutionnelles, restera probablement très lointain pour la grande majorité de nos élèves de la voie technologique.

Sylvain : Les normes me semblent plutôt trop lâches que trop étouffantes. Les collègues ont aujourd'hui des pratiques différentes, orientées par des finalités très différentes. Cette diversité peut être valorisée pour elle-même.

Il y a deux raisons qui expliquent l'hétérogénéité de nos pratiques. La première vient du fait que nous, professeurs, avons des formations intellectuelles assez différentes, et que même si nous sommes tous passés par les mêmes concours, nous les avons probablement obtenus avec des manières de penser et de faire très

différentes. La seconde vient du fait que nous avons du mal à partager les manières de penser des élèves, nous avons du mal à ressentir les difficultés là où ils les ressentent, et que cela nous oblige à être continuellement imaginatifs, créatifs, et à sans cesse essayer de trouver des solutions à des problèmes qui, pour nous, n'en étaient pas vraiment.

Il y a donc une sorte de *double bind*, d'injonction paradoxale, dans nos échanges sur les classes technologiques. Nous sommes à la fois très demandeurs de techniques et méthodes pour mieux réussir à y enseigner, tout en sachant par avance que nous ne pourrons jamais les transposer directement, tant il nous semble que tout est toujours improvisé, surprenant, inhabituel. En un sens, l'enseignement en série technologique est pour nous un laboratoire de l'enseignement tout court : on passe son temps à faire des essais, l'immense majorité de ces essais sont des échecs, mais nous devons sans cesse recommencer pour trouver de nouvelles expériences à réaliser.

Avant l'atelier lui-même, j'avais essayé d'établir quatre profils généraux concernant notre attitude à l'égard des séries technologiques :

1. **Le profil « gestionnaire »** : priorité à la gestion de classe ; l'essentiel est que le cours puisse avoir lieu dans de bonnes conditions. Il engage une position « réaliste » déceptive : il faut tenir compte du réel, et faire avec, créer les conditions d'un « faire cours » (sans préjuger de quoi il s'agit).
2. **Le profil « scolaire »** : essayer de trouver les méthodes les plus efficaces pour faire réussir les élèves sur des exercices de type bac. Il privilégie une rationalité instrumentale.
3. **Le profil « fondationnaliste »** : on commence par les fondamentaux, apprendre à lire et écrire, se constituer une culture générale, construire des arguments.
4. **Le profil « libertaire »** : les épreuves scolaires passent après, l'essentiel est de s'exercer à penser, discuter, échanger, dans des conditions agréables et épanouissantes et formatives (?).

Et à la suite de l'atelier, il m'a semblé que ces quatre profils dépendaient en fait de positions éthiques et pédagogiques plus fondamentales encore. Les deux positions sont les suivantes :

1. **Le camp « normatif »** : plus les normes scolaires de rédaction sont explicites, transparentes, plus les élèves parviendront à les comprendre et à les assimiler. L'implicite ne conduit qu'à la violence symbolique et à l'échec scolaire.

2. **Le camp « critique »** : les normes scolaires de rédaction pénalisent les élèves, qui ont du mal à les suivre alors qu'ils ont par ailleurs de vraies capacités intellectuelles et une véritable appétence pour la pensée. Il faut donc se libérer des normes scolaires et penser ensemble de façon beaucoup plus libre.

Il est remarquable que ces deux camps se revendiquent à la fois de l'exigence d'égalité et d'émancipation des élèves, tout en étant en opposition radicale. Ma position personnelle est la suivante : je regretterais que l'une de ces deux positions l'emporte sur l'autre, je suis très satisfait de leur coexistence. Il s'agit de deux façons d'enseigner qui reflètent des postures éthiques et existentielles très différentes et il me paraît bon que les élèves puissent être confrontés à des individualités qui ont un rapport si différent à la norme. On pourrait peut-être objecter qu'il n'y a qu'à comparer l'efficacité de ces deux approches pour préparer les élèves au baccalauréat. Mais l'objection manquerait sa cible, puisque l'intérêt même de préparer le bac est aussi en cause dans ce désaccord entre les deux camps. Le camp normatif voit le bac comme un exercice dont les normes sont certes en partie arbitraires, mais pas complètement, et qui donne vraiment l'occasion de penser. Le camp critique, lui, y voit un arbitraire beaucoup plus grand, un exercice qui étouffe plus qu'il ne libère la pensée. Les deux camps ne sont donc pas deux méthodes visant un même but, mais deux façons radicalement différentes d'envisager le sens de l'école et de l'enseignement de la philosophie.

Delphine Blondel, Rémy David, Emmanuel Jardin et Sylvain Theulle

Expliciter les exigences pour travailler la méthode : "vendre la mèche" pour combattre les inégalités d'apprentissage

Lisa Tierny

Je propose ici de présenter l'ancrage théorique de mes questionnements pédagogiques, ainsi que les éléments de ma pratique relatifs au travail de la méthode, et en particulier de la dissertation, dans la voie technologique¹. Il ne s'agit pas de défendre le format actuel de l'épreuve finale, ni d'affirmer que cet écrit formel est le seul moyen de mener une pensée philosophique ou d'apprendre aux élèves à maîtriser la culture écrite ; mais de parvenir à composer, en classe, avec l'existant, et de profiter de l'occasion de devoir les former à cet exercice imposé pour mener un travail régulier et rigoureux de l'écrit, ainsi que des procédures intellectuelles qu'il implique et auxquelles il permet de s'exercer.

Dans la perspective de la démocratisation scolaire, il me semble important d'interroger la manière dont nos pratiques pédagogiques peuvent ou non creuser davantage les inégalités d'apprentissage. Or les classes de la voie technologique sont davantage fréquentées par des élèves issu·e·s des classes populaires² ; c'est pourquoi nous devons porter une attention particulière à notre enseignement dans ces classes.

La préparation des élèves aux épreuves du baccalauréat peut parfois nous y sembler impossible, en raison de notre difficulté à les mettre au travail, et de l'écart que nous présumons entre les attendus et ce qu'ils peuvent effectivement produire ; cela peut nous amener à forger la conviction que nous les condamnerions à l'échec en les confrontant à des savoirs et des savoir-faire abstraits et exigeants, nous conduisant ainsi à simplifier à la fois nos contenus et

¹ En réalité, je procède, à peu de choses près, de la même manière dans la voie générale. La difficulté, à première vue, de l'enseignement de la philosophie dans la voie technologique m'amène à y investir davantage d'efforts pédagogiques : c'est dans ces classes que j'expérimente des dispositifs ou pour lesquelles je constitue davantage de ressources. Une fois ce travail réalisé et éprouvé en classe, je le généralise à l'ensemble de mes classes. En somme, même les élèves de la voie générale bénéficient du travail que nous menons dans les filières technologiques.

² En 2022, parmi l'ensemble des élèves de première et terminale technologique, 40,2 % provenaient d'une classe sociale défavorisée, contre 25,1 % dans la voie générale. Dans la voie technologique, 16,4 % des élèves étaient issu·e·s d'une classe sociale favorisée, contre 34,6 % dans la voie générale. (RERS 2022, DEPP).

attendus, pour leur rendre accessible notre enseignement et ne pas les mettre en difficulté¹. Mais l'on reproduirait alors les inégalités sociales d'apprentissage, puisqu'on proposerait aux élèves de la voie technologique une « philosophie au rabais », et l'on réserverait l'enseignement exigeant aux élèves plus favorisé·e·s de la voie générale. La simplification est un « populisme pédagogique »² ; elle n'est donc pas une solution si l'on cherche à lutter contre les inégalités d'apprentissage. Il ne s'agit donc pas de renoncer à nos exigences, mais de réfléchir à la manière dont nous pouvons permettre aux élèves de se les approprier, en « associ[ant] le souci des moyens à celui de la qualité des contenus »³.

Comment composer avec le déficit a priori de nos élèves en capital culturel, scolaire et linguistique sans abaisser nos exigences ni creuser davantage les inégalités entre les élèves ?

Sortir de notre « ethnocentrisme de classe »

La culture scolaire, c'est-à-dire l'ensemble des codes et des habitus nécessaires pour réussir à l'école (objectifs et attendus, opérations cognitives, attitude à l'égard du travail ou de la discipline, etc.), est très largement implicite, c'est-à-dire qu'elle n'est pas explicitement formulée ni transmise par l'École, mais acquise grâce à la socialisation familiale : c'est en dehors de l'institution qu'on apprend comment y réussir. Les enfants des classes moyennes et supérieures entrent en effet très tôt en contact avec la lecture, l'écrit, un certain type de conversations, de rapport au langage, etc. ; ces élèves « vivent dans des familles où toute action des adultes est sous-tendue par une volonté éducative, par un

¹ Cette conviction et la manière dont elle détermine les modalités pédagogiques s'inscrivent dans ce que Jean-Pierre Terrail qualifie de « paradigme déficitariste ». La massification scolaire et le profil du nouveau public de l'école, à plus forte raison au lycée, ont fait naître le présupposé qu'il existe un « déficit socio-culturel » chez les élèves issus des classes populaires, qui seraient nécessairement mis·e·s en échec par des savoirs académiques exigeants. Ce « préjugé déficitariste » aurait ainsi conduit à baisser les exigences intellectuelles de l'école, et *a fortiori* auprès des enfants des milieux populaires. Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle : Changer de paradigme pédagogique*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », Paris, 2016.

² Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et société*, Presses de l'Université Laval, 2007. Il s'agit, par cette expression, d'affirmer que, sous couvert de susciter l'intérêt et l'investissement de toutes et tous en mettant en place certains dispositifs et modalités pédagogiques, ainsi qu'un certain type d'interactions entre professeur·e·s et élèves, que l'on jugerait davantage à même de « motiver », d'« accrocher » ou d'« embarquer » les élèves *a priori* les plus éloigné·e·s de l'*habitus* scolaire, on désavantage en réalité les élèves qui sont déjà les plus défavorisé·e·s.

³ Jean-Pierre Terrail, déjà cité.

"Vendre la mère" pour combattre les inégalités d'apprentissage

objectif formel ou implicite d'apprentissage »¹. Ainsi, leurs interactions familiales leur permettent de constituer leur capital scolaire.

La sociologie des professeur·e·s de philosophie étant plus proche de celle des classes de la voie générale, il y a davantage de connivence culturelle et scolaire avec ces élèves : nous partageons les mêmes codes et normes. Cela explique en partie qu'il nous soit plus facile et, à première vue, plus gratifiant, d'enseigner dans ces classes. Mais, dans la mesure où les classes de la voie technologique accueillent davantage les enfants issus des fractions dominées de la société, des milieux populaires et de l'immigration postcoloniale, notre expérience du monde social et la position que nous y tenons entrent moins en résonance avec les élèves qui nous font face, et nous partageons de fait moins de connivence culturelle et scolaire. C'est pourquoi nous nous sentons souvent démun·e·s et impuissant·e·s face à leurs difficultés que nous ne comprenons pas. Notre incapacité à comprendre les difficultés scolaires de nos élèves de la voie technologique peut nous conduire à faire l'hypothèse de leur propre incapacité, rendant ainsi les élèves responsables de leur échec, ou tout bonnement incapables de se confronter à un enseignement philosophique digne de ce nom.

Mais il ne faut pas tomber dans l'écueil de la naturalisation et de l'essentialisation qui nous empêche de comprendre l'origine et les causes de ces difficultés et de tenter d'y remédier ; si les élèves de la voie technologique réussissent moins bien que celles et ceux de la voie générale, c'est, en grande partie, parce qu'ils n'ont hérité ni de la maîtrise de la culture académique, ni des capitaux nécessaires au décryptage de l'implicite scolaire. Si l'on observe, dans les familles des milieux populaires, une injonction forte à la réussite scolaire, pour autant, elle ne s'accompagne pas toujours de la transmission des codes pour y parvenir, comptant sur l'école pour le faire.

Afin de penser la difficulté de notre enseignement dans les filières techniques, il faut donc sortir de notre « ethnocentrisme de classe » qui consisterait à projeter sur nos « bon·ne·s » élèves des classes générales des qualités prétendument naturelles, et de présumer de l'absence de ces dispositions chez les élèves de la voie technologique, quand il s'agit en réalité d'un héritage culturel.²

¹ Stéphane Bonnéry, *Contribution au colloque de l'Association internationale des sociologues de langue française*, Tours, juillet 2004.

² « (...) les professeurs se donnent par hypothèse qu'il existe entre l'enseignant et l'enseigné une communauté de langue et de culture et une complicité préalable dans les valeurs qui ne se rencontrent que lorsque le système scolaire a affaire à ses propres héritiers. Faisant comme si la langue d'enseignement, langue des allusions et des complicités, était naturelle aux sujets "intelligents" et "doués", les enseignants peuvent s'épargner le souci de contrôler techniquement leur maniement de la langue et leur compréhension qu'en ont les étudiants ; ils peuvent aussi éprouver comme strictement équitables des jugements scolaires qui consacrent en fait le privilège culturel. En effet, étant donné que la langue est la part la plus insaisissable et la plus

Les pédagogies invisibles reproduisent les inégalités d'apprentissage

Depuis la massification scolaire et l'ouverture de la philosophie aux filières techniques, le public a changé, mais les attendus et les procédures scolaires demeurent les mêmes. Pour preuve, l'exercice canonique de la dissertation en philosophie demeure la règle en matière d'évaluation des élèves et d'épreuve finale. Jusqu'alors, les « héritiers », auxquels était réservé le lycée, n'avaient pas de difficulté, en raison de leur socialisation et de leur héritage, à déchiffrer l'implicite scolaire ; mais l'arrivée des « nouveaux lycéens » issus de la massification n'a pas conduit à penser la nécessité de transmettre les codes et les us scolaires, de révéler ce qui semble évident pour les professeurs, qui sont les garants de la culture scolaire. En somme, « l'école s'appuie sur sa propre réussite : ayant scolarisé la totalité d'une population de plus en plus longuement, elle compte sur des compétences qui existent déjà dans la plupart des familles, mais font cruellement défaut aux autres »¹. Nous demandons en effet aux élèves d'utiliser des méthodes et des outils méthodologiques qui ne sont pas explicitement enseignés à l'école. Nous les incitons par exemple régulièrement à réviser ou à « fournir davantage de travail personnel », mais leur a-t-on déjà expliqué précisément comment on s'y prend ? Et cela est aussi vrai pour les injonctions propres à notre discipline : nous leur demandons de « rédiger », mais qu'entendons-nous précisément par là ? Quel type de langage doit être utilisé à l'écrit ? Pourquoi ? Que signifie argumenter ? Qu'est-ce qu'une démonstration, un raisonnement ? Qu'est-ce qu'un exemple et qu'est-ce qui le distingue d'un argument ? etc. Les « nouveaux lycéens » naviguent ainsi en eau trouble, dans une institution qui ne dit pas explicitement ce qui est attendu ni ce qu'impliquent les opérations intellectuelles mobilisées, et qui invisibilise ainsi les moyens de réussir.

Par ailleurs, les discours pédagogiques qui dominent aujourd'hui (pédagogues, militant·e·s, inspections) encouragent à l'autonomie et la mise en activité des élèves ; on rompt de plus en plus avec la forme magistrale du cours — et c'est tant mieux, évidemment — pour permettre aux élèves de prendre une part active à la

agissante de l'héritage culturel, parce que, en tant que syntaxe, elle procure un système de postures mentales transposables, elles-mêmes solidaires des valeurs qui dominent toute l'expérience, étant donné d'autre part que la langue universitaire est très inégalement éloignée de la langue parlée par les différentes classes sociales, on ne peut se donner des enseignés égaux en droits et en devoirs devant la langue universitaire et devant un usage universitaire de la langue sans se condamner à porter au compte du don nombre d'inégalités qui sont avant tout des inégalités sociales. (...) Bref, la *certitudo sui* des professeurs (...) s'alimente à un « ethnocentrisme de classe » qui autorise aussi bien un usage déterminé du langage professoral qu'une certaine attitude à l'égard des usages que les enseignés font du langage et, en particulier, du langage professoral. » Bourdieu, *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. In: *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3. *Les changements en France*. pp. 325-347.

¹ Bernard Lahire, « entretien avec Luc Cédelle », dans *Le monde de l'éducation*, n° 351, octobre 2006.

construction du cours et des savoirs¹. De même que nous usons souvent de ruses pédagogiques pour susciter l'investissement de toutes et tous, même des plus « récalcitrant·e·s », en tentant d'adoucir l'aridité d'un contenu ou d'un savoir-faire philosophique par l'apparence d'une activité plus « ludique ». Cela peut nous amener à mettre en place des dispositifs pédagogiques qui incitent les élèves à s'investir selon des modalités qui ne sont pas proprement scolaires, ou qui s'éloignent en tout cas de sa forme traditionnelle, tout en maintenant une visée scolaire ; ces dispositifs peuvent ainsi rendre flous, voire invisibiliser, les objectifs épistémiques et cognitifs que nous visons. Cela ne pose pas de problème aux enfants des classes moyennes et supérieures qui peuvent s'appuyer sur des prérequis d'origine familiale ; mais cela peut créer des malentendus chez les élèves issu·e·s des classes populaires, qui n'ont pas toujours la connaissance préalable des codes qui permettent de déchiffrer l'implicite des consignes. Ainsi, l'absence de transmission par l'école de la culture scolaire, ainsi que l'incitation à la mise en activité des élèves nous amènent de plus en plus à taire « ce qui paraît évident », reproduisant ainsi les inégalités d'apprentissage.

Les fondements d'une pédagogie visible et explicite

Viviane Isambert-Jamati, dans la continuité des travaux de Basil Bernstein, a mené dans les années 1980 une étude comparative en confrontant les résultats obtenus à l'examen de français à la fin de la classe de première par les 570 élèves de 24 enseignant·e·s, qui ont des profils et des pratiques pédagogiques différents².

¹ Il serait pertinent de s'interroger sur la pratique du cours dialogué en classe de philosophie, en termes de reproduction des inégalités d'apprentissage. Si cette pratique nous semble bien plus légitime que celle du cours magistral pour susciter l'intérêt des élèves et leur permettre de prendre une part active dans la construction du cours, Jérôme Deauvieu en montre cependant les limites dans l'enseignement des SES en termes d'efficacité pédagogique car, pour qu'il y ait une véritable appropriation des savoirs, cette pratique requiert des dispositions scolaires spécifiques. « On voit ici le paradoxe de cette pratique pédagogique : pensées comme un « remède » pour les élèves en difficultés et généralement présentées comme une alternative au cours magistral pour « accrocher » les nouveaux lycéens, les « méthodes actives » se révèlent, aux dires mêmes des enseignants, plus efficaces dans les « bonnes » classes que dans les « mauvaises ». Jérôme Deauvieu, « Observer les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, vol.49 n° 1, Janvier-Mars 2007.

² « — Les “ pédagogies modernistes ” ne se soucient pas de la composition sociologique de la classe. L'objectif est d'apprendre à leurs élèves à maîtriser information et communication en vue d'une insertion réussie dans une société technicienne. ; — Les “ pédagogues libertaires ” — dignes fils de 1968 — se refusent à prendre en compte les distinctions sociales, s'adressent à des individus dont ils veulent éveiller la créativité. ; — Les pédagogues “ classiques ” sont favorables à la culture héritée, redoutent le nivellement culturel et s'efforcent de dégager une élite à la hauteur de la culture classique. ; — Les pédagogues “ critiques ” donnent priorité à la démocratisation, veulent former des individus capables de combattre l'exploitation en assimilant la culture savante. » Roger Establet, *La présence très actuelle de Basil Bernstein dans la sociologie*

« Tous les résultats sont convergents. Ce sont les pédagogies qui définissent le plus explicitement les savoirs pertinents (classification) et qui font connaître le plus explicitement les performances attendues de l'élève (cadrage) qui permettent aux enfants des classes populaires de réussir »¹. Face à une culture scolaire implicite, il revient donc aux enseignant·e·s de « vendre la mèche », et pratiquer une pédagogie « visible » qui révèle les attendus scolaires.

Bernstein : la distinction pédagogie visible/pédagogie invisible²

Pédagogie visible	Pédagogie invisible
Forte classification des savoirs (différencier les savoirs académiques, les opinions, les savoirs d'expérience, etc.)	Faible classification des savoirs (accorder la même importance à tous les types de savoirs, laisser dans le flou cette distinction)
Fort cadrage des activités (précision et formalisation des consignes)	Faible cadrage des activités (consignes vagues et imprécises) → favorise les malentendus pédagogiques
Discours instructeur (discours à visée d'apprentissage)	Discours régulateur (discours à visée de régulation et de contrôle)
Discours vertical : discours décontextualisé, à visée d'élaboration et d'échange de significations universalistes, émancipées des situations et des rencontres particulières, et pouvant établir entre elles des relations et un ordre propres, seconds, qui en développent les pouvoirs de réflexivité sur les situations passées et d'anticipation sur des situations à venir.	Discours horizontal : discours fortement contextualisé, traitant les savoirs et les significations de manière segmentée et particulariste, et orienté par et vers des pratiques et des visées d'action et de communication spécifique à un contexte particulier et dépendant de lui. → « populisme pédagogique ».

française de l'éducation, in D. Frandji et Ph. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein, Savoir, pédagogie et société*, PUR, coll. « Le sens social », 2008, p.48

¹ Même ouvrage.

² Tableau réalisé à partir de Jean-Yves Rochex, « La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne », in J.Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, coll. Paidéia, 2011.

"Vendre la mèche" pour combattre les inégalités d'apprentissage

Pédagogie visible	Pédagogie invisible
Enseignant·e garant·e de la validité épistémologique des savoirs et de leur transmission	Enseignant·e accompagnateur·rice dans la construction du savoir par les élèves
Critères explicites d'évaluation des élèves	Critères implicites d'évaluation des élèves
Interactions langagières fondées sur le genre second, c'est-à-dire plus culturelles et institutionnalisées. → <i>code élaboré</i>	Interactions langagières fondées sur le genre premier, c'est-à-dire spontanées et peu institutionnalisées. → <i>code restreint</i>

Dans la pratique, ça donne quoi ?

Les propositions qui suivent indiquent où j'en suis, pour le moment, de ma tentative de m'appropriier ces apports théoriques et de les transposer dans ma pratique. Il ne s'agit évidemment pas d'une « recette magique » ; certains points sont évidemment améliorables, et tout à fait discutables.

Augmenter le capital linguistique des élèves

En début d'année, j'exige des élèves qu'ils aient pour le cours de philosophie un répertoire, dans lequel nous consignons à chaque séance les mots rencontrés dans le cours, à la fois dans les textes et nos échanges. Ainsi, nous constituons tout au long de l'année un stock de vocabulaire ; il ne s'agit pas des concepts philosophiques (définis dans le cours), mais plutôt de mots usuels. Je m'efforce, avec les élèves de la voie technologique, de maintenir un registre de langue plutôt soutenu, et m'oblige même parfois à utiliser un vocabulaire plus riche pour les inciter à me demander de le leur expliquer. Des contrôles de vocabulaire (rapidement corrigés) sont régulièrement réalisés sous différentes formes (QCM, textes à trous, etc.), afin de les obliger à consulter leur répertoire et s'en approprier le contenu.

Travailler la logique

Après avoir rapidement introduit la philosophie, je commence l'année par plusieurs séances consacrées à la logique, avant d'aborder le contenu. Il me semble en effet nécessaire, avant de les mettre en situation de philosopher, d'explicitier les opérations intellectuelles qui seront attendues dans les différents exercices, en les dotant des outils et moyens mobilisés dans l'activité philosophique. À cette occasion, je propose aux élèves de nombreux exercices qui les invitent à travailler les connecteurs logiques, la construction d'une démonstration, les différents types de raisonnement, etc.

Nous travaillons par ailleurs la logique toute l'année : tout support de sens est prétexte à examiner les opérations logiques et intellectuelles à l'œuvre¹, de même que les élèves doivent, dans la marge de leurs productions écrites, indiquer les relations logiques à l'œuvre dans leurs raisonnements. Des interrogations de logique (rapides à corriger) sont régulièrement réalisées.

Expliciter les opérations cognitives et les attendus

Il me semble nécessaire de préciser les opérations intellectuelles qui sont attendues des élèves ; si elles vont en effet de soi pour les enseignant·e·s, elles sont rarement évidentes pour nos élèves de la voie technologique qui ont parfois toutes les peines du monde à distinguer par exemple un argument d'un exemple. De même, nous les enjoignons à argumenter ou problématiser, sans véritablement leur expliquer de quoi il s'agit. C'est pourquoi je distribue aux élèves en début d'année un « lexique » des savoir-faire philosophiques, qui liste les principaux gestes philosophiques et les explicite. Ainsi, nous avons un support commun, auquel nous nous référons dans nos activités ou au moment de l'évaluation.

Travailler régulièrement et progressivement les savoir-faire

Il y a deux écoles : celle de la synthèse, qui invite les élèves à produire un devoir type bac le plus tôt possible dans l'année (pour les « mettre dans le bain ») et celle de l'analyse qui travaille préalablement les différentes procédures cognitives d'une dissertation par exemple. Pour ma part, je prends le temps de travailler indépendamment chacun des savoir-faire mentionnés dans le lexique avant de demander aux élèves d'en faire la synthèse dans un travail type bac. Il me semble difficile, à plus forte raison pour les élèves de la voie technologique, de faire si tôt la synthèse d'opérations intellectuelles qu'ils ne maîtrisent pas encore. Je propose régulièrement et tout au long de l'année aux élèves des activités ou des exercices qui les invitent à travailler les savoir-faire. Ainsi, face à une épreuve de type bac, ils savent quelles opérations sont attendues, et les maîtrisent puisqu'ils s'y sont déjà régulièrement entraînés. Comme pour les relations logiques, les élèves doivent indiquer dans la marge de leurs productions écrites les différentes procédures cognitives à l'œuvre (« ici, je formule une objection » ; « ici, je justifie mon hypothèse », etc.).

Cela a le mérite de mettre les élèves en confiance et en sécurité : ils se sentent plus à l'aise et ne paniquent pas face à une dissertation, puisqu'ils en maîtrisent les différentes étapes et composantes. Ils s'imaginent ainsi pouvoir, ce qui les met davantage en situation de réussir².

¹ Par exemple, lorsque nous échangeons ou débattons en classe, j'invite les élèves à repérer les types de raisonnement ou les sophismes qu'ils emploient.

² « Tout ce que l'homme imagine ne pas pouvoir faire le dispose de telle sorte qu'il ne peut pas faire, en vérité, ce qu'il imagine ne pas pouvoir faire. », Spinoza, *Éthique*, Livre 3, définition 28.

"Vendre la mèche" pour combattre les inégalités d'apprentissage

Par ailleurs, ce choix de « décortiquer » à ce point les opérations intellectuelles à l'œuvre dans une dissertation me permet de justifier aux élèves non pas l'existence et la légitimité de cet exercice, purement artificiel, mais l'intérêt de s'exercer aux différentes procédures qu'elle suppose car cela permet, au-delà de la classe de philosophie et du baccalauréat, d'acquérir et de maîtriser les outils intellectuels nécessaires à la pensée critique et au débat rationnel.

Expliciter les critères d'évaluation

Il me semble que l'évaluation par une note globale laisse dans l'ombre les critères d'évaluation, car la note n'apprend rien d'autre aux élèves que leur position dans le classement, et ne leur donne pas d'indication précise sur ce qui n'a pas été réussi et ce qui leur fait défaut. J'ai donc pour le moment opté pour une évaluation par savoir-faire. Chaque exercice ou devoir est accompagné d'une grille d'autoévaluation et d'évaluation qui désigne les savoir-faire mobilisés et sur laquelle je précise pour chacun une lettre qui indique le niveau de maîtrise, et je formule éventuellement des observations propres à chacun des savoir-faire.

Décomposer ainsi les savoir-faire d'un devoir permet d'explicitier et rendre visibles les critères d'évaluation, les attendus, et les moyens nécessaires. Les discours de l'inspection ont longtemps affirmé que le barème serait anti-philosophique ; il me semble plutôt qu'en l'état, l'absence de barème est antidémocratique, en cela qu'elle ne donne pas les moyens à toutes et tous de se saisir des attendus afin de réussir¹.

Expliciter le travail d'apprentissage et de révision

Je m'efforce, le plus souvent possible, de préparer en amont avec les élèves le contenu des contrôles et les évaluations : les élèves reprennent les cours et activités relatifs à la séquence achevée, et font des suggestions, qu'ils doivent justifier. Quelles connaissances doivent être maîtrisées ? Sur quels savoir-faire

¹ On progresse cependant à ce sujet, car l'inspection nous enjoint de plus en plus à recourir à la « grille de Washington ». Cela a le mérite de lever le voile sur la fabrique de la note en philosophie, qui fait l'objet de tant de fantasmes et de préjugés — probablement à raison, quand on voit les écarts de notation en réunion d'harmonisation. Mais la « grille de Washington » me semble encore très implicite, car elle qualifie le résultat en décrivant ce qui se trouve dans la copie, mais n'indique pas quelles procédures intellectuelles doivent être engagées par les élèves pour parvenir à ce résultat. Par exemple, pour les copies qui « valent » entre 6 et 9, on peut lire « Copie intelligible mais qui ne répond pas aux critères attestés de l'épreuve : propos excessivement général ou restant sans rapport avec la question posée ; juxtaposition d'exemples sommaires ou anecdotiques ; accumulation de lieux communs ; paraphrase ou répétition du texte ; récitation de cours sans traitement du sujet ; — copie qui aurait pu être rédigée au début de l'année, sans aucun cours de philosophie ou connaissances acquises. » En l'état, donc, cette grille d'évaluation peut s'avérer utile aux correcteurs et correctrices de philosophie, mais peu efficace il me semble pour véritablement expliciter les attendus auprès des élèves en termes de procédures cognitives.

doivent-ils s'entraîner ? Quels types d'exercices pourrait-on envisager pour travailler tel ou tel savoir-faire ? etc.

En premier lieu, cela présente l'avantage de leur apprendre à apprendre, de leur transmettre une méthode de travail, qu'ils n'ont pas nécessairement acquise au cours de leur socialisation familiale, ni même scolaire. Cela permet également d'explicitier les enjeux épistémiques et cognitifs des séances, de hiérarchiser les informations du cours, classer les savoirs, etc.

Formaliser les fins et les moyens

On formule souvent nos consignes, nos attendus et nos conseils à l'oral, au milieu des bavardages et des nombreuses autres activités connexes que nos élèves mènent pendant nos cours ; il me semble qu'il faut plutôt les formaliser en produisant des documents et des ressources, et ainsi cadrer leur mise au travail par la précision des consignes. Ainsi, pour chaque activité, exercice ou devoir, je leur en indique les objectifs (cognitifs et épistémiques¹) et les moyens sur la feuille que je leur distribue. De cette manière, les élèves peuvent comprendre quelle attitude cognitive est attendue d'eux, et savoir quelles ressources ils doivent mobiliser. Les moyens à leur disposition sont matérialisés par des « fiches outil² » qu'ils trouvent dans leur « boîte à outils », à la fin de leur cahier, et qu'ils utilisent dès qu'ils sont au travail. Sur leur feuille d'activité, j'indique donc les fiches outils qui sont spécifiquement nécessaires.

Ritualiser la mise au travail

Je divise ainsi les séances : l'heure en classe entière est consacrée au cours, et l'heure en demi-groupe au travail de la méthode et de l'écrit. Ainsi, la mise au travail devient pour les élèves un rituel, dont ils acquièrent progressivement les codes et habitudes. Au début de l'heure, je leur distribue le travail à effectuer, en leur expliquant l'objectif de la séance. Ils vont chercher dans leur « boîte à outils » ceux dont ils ont besoin, et travaillent ainsi tout au long de l'heure en

¹ Concernant les enjeux cognitifs, il s'agit de leur indiquer quelle opération intellectuelle ils doivent mettre en œuvre, par exemple : formuler une objection pour montrer l'insuffisance d'un argument ou d'une hypothèse ; faire une distinction conceptuelle pour envisager différentes réponses possibles ; illustrer par un exemple pour montrer l'application de la théorie dans un cas concret, etc. Concernant les objectifs épistémiques, il s'agit de leur indiquer quel savoir est travaillé : comprendre la notion de causalité et son lien avec la théorie déterministe ; comprendre la notion de représentativité et la manière dont elle interroge le fondement démocratique ; comprendre la distinction croire/savoir et la manière dont elle permet d'éclairer le conflit entre religion et science, etc.

² Connecteurs logiques, outils de rédaction, différents types de raisonnement, etc. La plupart des opérations intellectuelles mobilisées en philosophie font par ailleurs également l'objet d'une fiche outil sur laquelle sont précisés sa finalité et son processus, accompagnés d'exemples.

"Vendre la mèche" pour combattre les inégalités d'apprentissage

manipulant les différents documents¹. En ritualisant ainsi la mise au travail, en instaurant un cadre et de la régularité, j'observe que la plupart des élèves ont « pris le pli », et ne rechignent pas à la tâche car ils savent et comprennent ce qu'on attend d'eux².

Structurer et cadrer le cours

Je suis bien plus à l'aise et satisfaite dans mes classes de la voie technologique depuis que je sais où je vais, que je connais par avance le contenu de mon cours, de ma séance, ou de ma séquence. Les élèves, face à un cours peu préparé, et un peu hésitant ou flottant, ont tôt fait de s'immiscer dans la brèche, et de prendre le contrôle du cours. En préparant solidement mes cours à l'avance et en les formalisant, je m'assure la maîtrise du cours et de la classe : c'est moi qui donne le rythme. Cela ne m'empêche pas, pour autant, d'accorder une place importante à la prise de parole des élèves, ni même de modifier le cours et son contenu à partir de leurs remarques.

Je produis la trace écrite que je leur distribue et qu'ils complètent (texte à trous). Sur le photocopié, nous repérons les connecteurs et explicitons dans la marge les relations logiques, ainsi que les différentes étapes de l'argumentation et du raisonnement.

En leur distribuant le cours en photocopié, je balise par la même occasion leur travail de révision : certaines idées sont mises en gras, les définitions sont formalisées, j'indique « ce qu'il faut retenir », etc. (cela favorise également la formalisation, l'institutionnalisation des connaissances, la classification des savoirs, etc.)

Conclusion

À ce stade, ma pratique est encore tâtonnante, et je suis toujours à la recherche d'un modèle pédagogique qui permette de limiter la reproduction des inégalités d'apprentissage en classe de philosophie. Mes affirmations et mes propositions pédagogiques ont le statut d'hypothèse et présentent évidemment des limites. Cependant, je demeure convaincue que ce qui met en difficulté nos élèves issu·e·s des fractions dominées de la société, c'est bien l'implicite des attendus et qu'en ce sens, notre rôle consiste à lever le voile sur la culture scolaire et rendre visibles les procédures cognitives qui nous semblent évidentes ; nous devons toujours veiller à préciser le plus clairement possible nos consignes, nos

¹ Par exemple, si les élèves travaillent sur un texte, ils doivent utiliser la fiche outil sur les connecteurs logiques et celle sur les différents types de raisonnement.

² Bien souvent, le comportement et l'attitude face au travail de nos élèves de la voie technologique traduisent en réalité leur impuissance scolaire et leur incapacité à se saisir des implicites et des attendus.

objectifs, nos attendus, et les moyens de les atteindre. Ainsi, pour œuvrer à la démocratisation de l'enseignement de la philosophie dans la voie technologique, il ne s'agit pas de renoncer à nos exigences, mais de multiplier les moyens pour permettre à nos élèves de s'en saisir. Toutes et tous sont capables, à condition de leur en donner les moyens.

Lisa Tierny

Bibliographie

BAUTIER Élisabeth et RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, coll. « Éducation et société », 2009.

BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle symbolique et société : Théorie, recherche, critique*, Presses de l'Université Laval, 2007.

BONNERY Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire, Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007.

CRINON Jacques et ROCHEX Jean-Yves (dir.), *La construction des inégalités scolaires, Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, 2011.

DEAUVIEAU Jérôme, « Observer les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, vol.49, n° 1, Janvier-Mars 2007.

DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, dix ans après*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2017.

FRANDJI Daniel et VITALE Philippe (dir.), *Actualité de Basil Bernstein, Savoir, pédagogie et société*, PUR, coll. « Le sens social », 2008.

TERRAIL Jean-Pierre, *Pour une école de l'exigence intellectuelle, Changer de paradigme pédagogique*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016.

Jean-Pierre TERRAIL, *Pédagogies de l'exigence. Récits de pratiques enseignantes en milieux populaires*. Coordination et présentation La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2020.

Site

Groupe de Recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS) :
<https://democratisation-scolaire.fr/>

Comment apprendre à nos élèves à rédiger : l'apport des sciences cognitives et psychologiques

François Meyer

Introduction

L'idée de cet atelier¹ était de faire une présentation de l'état de la recherche en psychologie de l'éducation sur l'apprentissage de la rédaction.

La qualité de rédaction est déterminante dans notre évaluation des travaux philosophiques de nos élèves. Réputée acquise dans les années précédentes, elle ne fait pas l'objet d'un travail spécifique en classe terminale. Pourtant, elle fait partie des lacunes souvent citées par les collègues pour expliquer les difficultés de leurs élèves, que ce soit en séries technologiques ou non.

Les recherches scientifiques sur cette question existent, et avec un recul d'une cinquantaine d'années, elles ont produit un corpus d'études qui peut nous permettre de mieux comprendre certaines difficultés et d'orienter nos pratiques.

1. Contexte de la démarche

L'atelier commençait par un bref historique de la psychologie scientifique suivi d'une présentation de la démarche de l'éducation basée sur des preuves (*evidence-based education*), qui n'est pas toujours familière aux enseignants français.

On peut résumer cette démarche aux deux principes suivants : 1. Évaluer les méthodes pédagogiques par des expériences, comme les traitements le sont en médecine. 2. Utiliser les connaissances les mieux établies de la psychologie scientifique, notamment celles concernant les mémoires, la motivation, l'attention, pour expliquer et orienter les pratiques d'enseignement.

On connaît les principes de la démarche expérimentale, avec la nécessité de constituer un groupe contrôle et un groupe expérimental. Il n'est pas inutile de rappeler ici les exigences méthodologiques auxquelles sont soumises les études dont nous parlons.

¹ Compte-rendu de l'atelier présenté par François Meyer aux Journées d'étude de l'ACIREPh, 2023 sur le thème *Que peut la philosophie en séries technologiques ?*

- Les groupes sont constitués par tirage au sort parmi les participants ;
- si des participants abandonnent en cours d'expérience, ils sont en nombre égal dans les groupes
- il n'y a pas d'effet de seuil dans les pré et post-tests (par ex, si un grand nombre de participants atteint la note maximale ou minimale, à cause d'un test mal calibré, cela masque les différences de niveau) ;
- les niveaux atteints par les groupes aux prétests (avant traitement) sont équivalents ;
- les enseignants sont formés aux méthodes qu'ils utilisent ;
- la condition contrôle est construite avec soin ;
- l'effet Hawthorne (le fait de participer à une expérience augmente les performances) est contrôlé ;
- les méthodes pédagogiques testées sont fidèlement mises en œuvre ;
- l'effet de la personnalité de l'enseignant est contrôlé ;
- les résultats font l'objet d'une interprétation statistique critique.

2. État des lieux et diagnostic.

Après un temps d'échanges et de réflexion, nous avons listé des éléments de réponse à la question : qu'est-ce qui devrait être amélioré dans les productions écrites de nos élèves ? Nous avons ensuite confronté nos réponses avec des éléments du consensus scientifique.

Description des rédacteurs novices

En termes d'observation purement extérieure, Flowers et Hayes (1980) remarquent que les rédacteurs novices ne passent que très peu, voire pas du tout de temps, à planifier (avant l'écriture) ni à réviser (après l'écriture) leurs écrits. La phase d'écriture se fait d'une seule traite, sans pauses.

Concernant le contenu, Flower (1979) met en évidence le fait que les rédacteurs novices ont tendance à présenter l'information dans l'ordre où elle leur vient à l'esprit. Il s'agit de juxtaposer les idées sans *composer*. Leurs textes ont tendance à manquer de cohérence, sauf d'une phrase à la suivante, ce qui suggère une génération du texte additive et en sens unique (pas de retour en arrière sur ce que j'ai déjà écrit).

Bereiter & Scardamalia (1983) caractérisent l'écriture des rédacteurs novices comme *knowledge-telling*. Cette manière d'écrire consiste à réduire un sujet de rédaction à une suite de thèmes, puis à exposer ses opinions ou connaissances, les unes après les autres, sur chacun des thèmes. Elle permet de diviser la difficulté,

elle est économe en mémoire de travail. Privilégiant la cohérence locale (à l'intérieur d'un paragraphe, voire d'une phrase), elle évite de devoir tenir compte de nombreuses contraintes en même temps, ce qui soulage la mémoire de travail.

Causes et effets

Comment expliquer ces constats ? On peut penser que les ressources attentionnelles des rédacteurs novices sont accaparées par des aspects de plus bas niveau, tels que la syntaxe, l'orthographe, la graphie, ce qui pose la question de la maîtrise de ces prérequis. Est-ce parce que ces aspects accaparent les ressources mentales des rédacteurs novices qu'ils n'arrivent pas à planifier, à réviser leurs écrits, ni à entrer dans les aspects de plus haut niveau qu'exigent les disciplines dites littéraires ? Si oui, nos efforts pour améliorer la rédaction risquent de se révéler décevants tant que les automatismes d'écriture ne seront pas acquis par nos élèves. Ce qui est clair cependant, c'est que la maîtrise des aspects de plus bas niveau ne *suffit pas* à produire des rédactions de qualité.

Le contexte : motivation, engagement, métacognition

La qualité de rédaction est tributaire des conditions psychologiques dans lesquelles l'apprentissage se fait. Ce n'était pas directement l'objet de l'atelier, mais il est nécessaire de s'en préoccuper. Si la motivation et l'engagement actif sont absents, il est illusoire d'attendre des progrès. La psychologie comportementale a bien montré la faiblesse des sources de motivation extrinsèques comme la peur d'une mauvaise note, l'espoir d'une mention au bac. Elle a également bien mis en évidence certains effets pervers de la répétition d'échecs que certains élèves peuvent avoir vécue (impuissance acquise). Il est important de fixer des buts ambitieux, mais progressifs et réalistes : ajouter un seul argument, un seul exemple, utiliser certains mots-clés, progresser en orthographe...

En psychologie de l'éducation, l'approche cognitiviste a largement mis en évidence l'importance de l'engagement actif des élèves, rejointe en cela, d'ailleurs, par les approches socioconstructivistes. Argumenter est une activité sociale, avant d'être une tâche scolaire. C'est pourquoi il est intéressant d'imaginer des situations d'argumentation qui engagent et motivent. On pense aux démarches que l'Acireph et le GFEN ont contribué à développer : procès, dialogue, etc. Il est important également de varier les situations d'écriture, et de les proposer le plus souvent possible (la science enfonce parfois des portes ouvertes en montrant qu'on écrit mieux quand on écrit plus souvent...).

3. Quelques interventions spécifiques

Dans un dernier temps, nous avons regardé, parmi les nombreuses interventions visant à améliorer la qualité de rédaction, celles qui semblaient les plus efficaces. Dans la mesure où ces interventions n'étaient pas spécifiques à l'écriture philosophique, le but de l'atelier était d'en proposer des adaptations à notre discipline. Nous nous sommes servis d'une méta-analyse assez récente de la littérature sur ce sujet. Cette étude de Graham et Perrin (2007) évalue de nombreux types d'interventions destinées à améliorer la qualité de rédaction, comme par exemple :

- l'étude et l'apprentissage d'éléments de structure d'un discours argumenté ;
- l'étude et l'imitation de textes-modèles ;
- le *feedback* écrit ou oral (corrections données par l'enseignant) ;
- l'écriture de résumés ;
- la construction de phrases (*sentence combining/constructing*) ;
- l'apprentissage explicite de stratégies.

123 publications sont analysées dans le but d'évaluer l'efficacité des différents types d'intervention pédagogique répertoriés (ces 123 publications, sélectionnées pour leur qualité scientifique, ne représentent qu'une toute petite partie de ce qui est publié sur le sujet). Pour chaque type d'intervention pédagogique, les résultats de recherche tirés des études pertinentes sont compilés de manière à produire une taille d'effet moyenne (pondérée par les tailles d'échantillon). La *taille d'effet* est une mesure statistique de l'importance de l'effet d'un traitement. Son calcul s'appuie sur la différence entre les performances des groupes expérimental et contrôle après traitement, ainsi que sur les écarts-types de ces performances.

Parmi les différents types d'intervention, certains tirent mieux leur épingle du jeu.

L'enseignement explicite de stratégies, la construction de phrases (voir plus loin), l'écriture de résumés, le travail de recherche collaboratif (entre pairs) montrent des tailles d'effet intéressantes. Au contraire, l'enseignement de la grammaire, l'étude de textes modèles, le *feedback*, semblent moins efficaces. Ces résultats doivent bien sûr être pris avec la distance critique nécessaire. Il faut bien se souvenir que les résultats d'une intervention n'ont de sens que relativement à une autre intervention. Autrement dit, on ne peut pas considérer une intervention avec une faible taille d'effet comme étant en elle-même inefficace. L'expérience montre simplement que d'autres interventions sont *préférables*.

Lors de l'atelier, nous avons examiné plus précisément les deux dernières interventions (*sentence combining*, *strategy instruction*), dont les tailles d'effet moyennes sont bonnes, voire très bonnes.

Construction de phrases (*sentence combining*)

Inspirée des théories de Noam Chomsky sur la grammaire transformationnelle, cette intervention consiste à faire écrire des phrases complexes (avec subordonnées) à partir de plusieurs phrases simples, qui peuvent être accompagnées d'indices de combinaison.

Quelques exemples

O'Hare 1973, pour le niveau 7e, donne les exemples suivants :

SOMETHING worried the climbers.

The odd light meant SOMETHING

—> *What the odd light meant worried the climbers.*

Peter noticed SOMETHING.

There were nine golf balls in the river. (THAT)

—> *Peter noticed that there were nine golf balls in the river.*

SOMETHING tells the geologist SOMETHING

The bones of fish may be found in Death Valley

The region must have been under water at some time

—> *The fact that the bones of fish may be found in Death Valley tells the geologist that the region must have been under water at some time.*

Cette intervention a été amplement pratiquée et évaluée, elle est très bien connue. Les recherches font état d'améliorations significatives du niveau syntaxique et du niveau général de rédaction, ainsi que de gains en confiance en soi. C'est une approche ludique et constructive qui peut facilement donner lieu à un travail collectif et s'adapter à l'écriture philosophique.

On peut toutefois s'interroger sur la pérennité des gains réalisés, sur laquelle on manque de données. Le passage à la page blanche peut également s'avérer difficile.

Nous avons cherché à adapter cet exercice au contexte philosophique. Deux pistes semblent intéressantes. On peut créer des exercices à partir d'extraits de textes d'auteurs, le but étant alors de reconstruire les phrases effectivement écrites. On peut également créer des exercices à partir de phrases inventées pouvant répondre à des sujets de dissertation ou d'explication de texte.

Self-regulated strategy development

L'approche SRSD consiste en un enseignement *explicite* de « stratégies » à utiliser pour accomplir la tâche de rédaction, depuis la préparation (analyse des consignes, création de buts finaux et intermédiaires, planification) jusqu'aux révisions finales (relectures, remaniements), en passant par la phrase d'écriture proprement dite (écriture, auto-évaluation).

Dans cette approche, il faut non seulement décrire explicitement les étapes de la réalisation, les « stratégies », mais également équiper les élèves pour les rendre capables de réguler leur mise en pratique des stratégies enseignées. C'est particulièrement important pour la rédaction, car cette activité implique de très fréquents retours réflexifs sur le texte produit pour le comparer à ses objectifs. Ces processus de régulation ne sont pas forcément explicites chez les experts, mais ils ont besoin d'être décrits explicitement pour être assimilés par les novices.

Le travail d'écriture est donc très encadré, notamment dans sa temporalité. Des moments précis sont prévus pour les différentes étapes, notamment celle de planification. La régulation est étayée par des outils tels que des fiches ou des check-lists, ou par l'interaction entre pairs.

Le déroulement typique d'une séance d'enseignement explicite de stratégies se fait en 3 étapes :

- « modelage » des stratégies par l'enseignant.

Dans cette phase, l'enseignant montre (« modèle ») l'utilisation des stratégies en effectuant lui-même la tâche, en accompagnant sa pratique de « pensée à voix haute » qui détaille son utilisation des stratégies pour arriver au résultat (par exemple, un paragraphe argumentatif).

- « pratique » étayée des stratégies par les élèves.

Dans cette phase, les élèves accomplissent eux-mêmes des exercices de rédaction, en s'aidant (étayage) des conseils de l'enseignant, des retours de leurs pairs (travail en groupe de 2 élèves notamment), de ressources écrites ou numériques. Cette pratique tend à devenir de plus en plus indépendante.

- « réflexion » par les élèves sur leur pratique.

Cette phase permet aux élèves de mesurer à quel moment, pour quelles raisons, ils ont eu recours à telle ou telle stratégie, quelles sont les difficultés rencontrées, et à quel point ils ont atteint leurs objectifs

Voici un exemple de stratégie :

Comparer-Diagnostiquer-Agir
<i>Examine chaque phrase pour décider si elle fonctionne bien. Sinon, identifie le problème en demandant pourquoi cette phrase ne fonctionne pas. Par exemple, tu peux te poser les questions suivantes :</i> • <i>Est-ce que la phrase ne sonne pas juste ?</i> • <i>Est-ce que la phrase ne communique pas le sens voulu ?</i> • <i>Est-ce que la phrase n'est pas utile, pertinente dans ce texte ?</i> • <i>Mon lecteur aura-t-il du mal à comprendre cette phrase ?</i> • <i>Mon lecteur sera-t-il intéressé par ce que dit cette phrase ?</i> • <i>Mon lecteur sera-t-il convaincu par cette phrase ?</i> <i>Ensuite, décide comment tu vas changer ton texte. Par exemple, tu peux :</i> • <i>supprimer cette phrase</i> • <i>la réécrire autrement (quelle partie changer ?)</i> • <i>la déplacer ailleurs dans le texte</i>

(traduit du livret *Teaching Secondary Students to Write Effectively* publié par le ministère de l'Éducation des USA)

Il reste à traduire et adapter des stratégies pour tous les aspects de l'écriture philosophique.

Apprendre l'écriture réflexive

Parmi les études qui s'inspirent de cette approche, l'une (Bryson & Scardamalia 1996) a semblé particulièrement intéressante pour une « adaptation » en classe de philosophie, pour les raisons suivantes :

- C'est une de celles dont les sujets sont d'un âge proche de nos élèves (élèves de 12^e année au Canada).
- Les thèmes des écrits demandés aux participants sont assez proches de sujets de philosophie (bien que moins conceptuels : par exemple, « d'après vous, les élèves devraient-ils pouvoir choisir leurs matières ? »).
- C'est une des meilleures tailles d'effet dans la méta-analyse de Graham et Perrin.
- Elle met l'accent sur la réflexion avec l'idée qu'il est possible d'apprendre à produire un écrit réflexif.

Scardamalia, Bereiter, et Steinbach (1984) décrivent le travail d'écriture « expert » comme une opération de *transformation épistémique* (*knowledge transforming*). Ce n'est pas un processus à sens unique, des idées vers le texte, car le travail d'écriture modifie la représentation de l'objet sur lequel on écrit (par exemple grâce à la dialectique). Les questions rencontrées lors de la mise en mots engendrent, en retour, des questions concernant les connaissances et opinions que l'on souhaite mettre en mots.

À l'opposé de l'opération de *knowledge telling* propre aux rédacteurs novices, l'écriture experte peut être qualifiée de *knowledge transforming* :

« The expert, on the other hand, carries on a two-way process of information transfer, which results in the joint evolution of the composition and the writer's understanding of what he or she is trying to say. [This interaction] between the two problem spaces constitutes the essence of reflection in writing »

(« L'expert, de son côté, mène un processus bidirectionnel de transfert d'informations, qui se traduit par l'évolution conjointe de la composition et de la compréhension par l'écrivain de ce qu'il ou elle essaie de dire. [Cette interaction] entre les deux espaces problématiques constitue l'essence de la réflexion dans l'écriture. »)

Partant de cette théorie de l'écriture, Bryson et Scardamalia (1996) se demandent quelles sont les interventions pédagogiques les plus pertinentes pour faire passer leurs élèves du *knowledge telling* au *knowledge transforming*.

Mise en pratique

La première autrice (Mary Bryson) commence par exposer les stratégies au groupe (10 séances de 70 minutes). Chaque séance comprenant un temps d'exposé par l'enseignante, un temps de construction d'arguments en groupe, suivi d'un temps de pratique individuelle.

Concernant les modalités pratiques, on remarque l'effectif du groupe : 15 élèves. À ce propos, il faut bien remarquer que les conditions habituelles de l'enseignement en France (36 élèves par classe au lycée) rendent plus que difficile la mise en pratique de méthodes d'enseignement efficaces.

Les stratégies enseignées sont par exemple : * identifier les confusions conceptuelles, * identifier les besoins en connaissances nouvelles, * construire un argument, * critiquer ses propres présupposés (*challenge its assumptions*).

L'enseignante montre des exemples et des contre-exemples pour chaque stratégie en rédigeant à voix haute. Les élèves sont amenés à faire de même en prenant la position de l'enseignante (toujours face aux autres, en construisant sa

pensée à voix haute). À d'autres moments, les élèves travaillent en groupes de deux pour alterner les positions de défenseur et de critique. L'élève critique a pour mission de chercher ce qui est obscur ou confus, ou bien les présupposés dans les arguments de l'autre.

Dans le but de faciliter et d'étayer l'apprentissage, les autrices proposent un usage intéressant de cartes proposant des « amorces ». Il s'agit de débuts de phrases, ou de charnières syntaxiques, typiques du discours argumentatif.

En voici quelques exemples :

- Introduire une nouvelle idée :
 - un meilleur argument serait que...
 - un autre aspect serait que...
 - une façon complètement différente de voir serait que....
 - On pourrait ajouter que...
- Élaborer, améliorer
 - Pour clarifier ce qui vient d'être dit...
 - Ceci n'est pas entièrement convaincant, car...
 - La plupart des lecteurs admettraient que...
 - Une critique que l'on pourrait faire sur ce point est...

Ces amorces sont utilisées lors de la préparation (orale), pour stimuler et orienter la réflexion (un élève désigné « aidant » se tient prêt à sortir une amorce pour relancer la réflexion de son acolyte), ainsi que lors de la mise en mots, où il faudra les incorporer.

Bien que cela ne soit pas évoqué dans l'étude, on peut imaginer un travail spécifique avec les élèves, sur les fonctions de ces amorces, et pour en créer de nouvelles.

Après le temps d'appropriation, les autrices ont procédé à un post-test où étaient notés en particulier les marques de réflexivité :

- * marques d'incertitude, de spéculation ou de questionnement ;
- * effort pour résoudre l'opposition en non seulement noter les *pour* et les *contre* ;
- * présence d'une réponse plus élaborée que positive ou négative.

Elles mesurent des gains significatifs en qualité de rédaction dans le groupe expérimental (SRI), et notamment pour ce qui concerne les marques de réflexivité, que ce soit pour les élèves en difficulté ou les autres.

François Meyer

Bibliographie

Sentence Combining: Improving student writing without Formal Grammar instruction, F. O'Hare, National Council of Teachers of English, 1971.

A Cognitive Process Theory of Writing, L. Flower and J. R. Hayes, College Composition and Communication, (vol. 32) 1981.

A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students, Graham & Perrin, Journal of Educational Psychology, 2007.

Fostering reflectivity in the argumentative thinking of students with different learning histories, Bryson & Scardamalia, Reading & Writing Quarterly, 1996.

Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms, S. De La Paz & Graham, 2002.

Teachability of Reflective Processes in Written Composition, Scardamalia et coll, Cog. Science, 1984.

Le jeu de la justice

Antoine Muller

Le « jeu de la justice », sous la forme présentée lors des journées d'étude de l'ACIREPH de juin 2024, est un dispositif dans lequel les élèves se placent par groupes de quatre, puis se répartissent quatre couleurs (à la façon de pions dans un jeu de société), correspondant chacune à quelques cartes qui leur sont ensuite distribuées. Les élèves doivent alors débattre d'un certain nombre de situations, constituées d'un scénario et de quatre rôles. Dans chacune des situations, chaque élève joue le rôle associé à sa couleur, dont les éléments lui sont fournis par la carte correspondante (il est demandé de lire sa carte aux autres et de la placer devant soi). L'objectif dans chaque groupe est de parvenir, au terme d'une discussion, à un accord ou un compromis. On invite les élèves à trouver des arguments pour défendre leurs intérêts, tout en réfléchissant ensemble à l'issue la plus juste possible.

Je précise que j'utilise ce jeu en début de cours sur la justice, après avoir : a/dégagé avec les élèves le double sens (légal et moral) de la notion (en leur demandant ce que leur évoque le mot justice, et si nécessaire, quel sens a le mot dans des expressions comme « ministre de la justice » et « avoir le sens de la justice »), puis b/annoncé un ou deux problèmes relatifs à chaque sens, ainsi qu'à leur confrontation – plus précisément 1/le fait que la justice, au sens moral, « est sujette à dispute »¹, 2/concernant son sens légal, la question de savoir par qui sont faites, par qui et comment devraient être faites les lois (et éventuellement la question de leur interprétation), 3/la question de savoir s'il existe des critères permettant de légitimer moralement une désobéissance aux lois.

Le jeu est alors présenté comme un moyen d'explorer le problème relatif au sens moral de la justice (Pascal).

Mais les scénarios proposés ne visent pas seulement à illustrer l'absence de consensus, ils visent également à mettre en évidence a/les domaines ou *types de situations* à propos desquels se pose la question de ce qui est juste, c'est-à-dire de ce qui devrait être, ainsi que b/les *critères* sur lesquels on se fonde pour dire ce qui devrait être.

¹ Pascal, *Pensées*, (Lafuma 103, Sellier 135, Brunschvicg 298)

[Le format de *Côté Philo* nous oblige à présenter le tableau sur deux pages en répétant la colonne initiale (le scénario). L'original tient sur une page avec un tableau en cinq colonnes]

Voici des exemples de situations et de rôles correspondants :

Remarque : pour chaque couleur, j'ai essayé de faire en sorte que les rôles successifs présentent un contraste, et que des rôles « avantageux » soient contrebalancés par des rôles qui le sont moins, mais la répartition que je présente ici, qui correspond à celle que j'ai utilisée, peut clairement être améliorée.

Scénario	Rôle n° 1 (orange)	Rôle n° 2 (vert)
1. Vous êtes quatre frères et sœurs. Vos parents ont décidé de consacrer 80 € par mois à votre argent de poche. Comment devraient-ils le répartir ?	Tu es l'aîné-e. Tu as vingt ans. Tu fais des petits boulots, mais pour l'instant tu habites toujours chez tes parents.	Tu as seize ans. Tu t'es fait renvoyer de plusieurs lycées. Tu mets de l'argent de côté pour passer ton permis.
2. Querelle de succession à la tête d'un royaume entre quatre frères et sœurs. À qui doit revenir le trône ?	Parmi tes frères et sœurs, tu es l'enfant qui a la plus grande popularité.	Tu as accompagné ton père dans ses campagnes militaires pour étendre le royaume.
3. On doit récolter parmi vous 800 euros d'impôts mensuels. Comment faut-il répartir cette charge ?	Tu es au chômage, tu touches des indemnités qui sont tes seuls revenus (500 € par mois).	Tu as monté de toutes pièces une entreprise d'informatique, qui te permet de toucher 3 000 € par mois. Tes actions en bourse t'en rapportent 1 000. Tu as mis 10 000 euros de côté.
4. Un poste se libère dans une entreprise. Qui doit-elle embaucher ?	Tu as écopé d'une condamnation il y a dix ans pour un vol que tu as toujours nié, mais ton expérience dans une autre entreprise correspond parfaitement au poste.	Dans le besoin et motivée, tu élèves seule tes quatre enfants.
5. Vous êtes quatre candidat-es à l'élection présidentielle, qui a lieu dans un mois. Comment faut-il répartir le temps d'antenne entre vous ?	Tu fais surtout campagne sur internet, où tes vidéos sont très consultées. Les sondages annoncent 25 % d'intention de vote pour toi. 10 % des député-es sont de ton parti.	Tu es l'actuel-le président-e. La moitié des député-es (50 %) sont de ton parti. Ta popularité est en baisse, et les sondages annoncent que 30 % des électeur-ices devraient voter pour toi.

(suite du tableau)

Scénario	Rôle n° 3 (violet)	Rôle n° 4 (jaune)
1. Vous êtes quatre frères et sœurs. Vos parents ont décidé de consacrer 80 € par mois à votre argent de poche. Comment devraient-ils le répartir ?	Tu as seize ans. Tu as de bons résultats scolaires. Tu dépenses ton argent dans des paris en ligne. Il t'est arrivé de voler de l'argent à tes parents pour le faire.	Tu es la petite dernière. Tu as cinq ans.
2. Querelle de succession à la tête d'un royaume entre quatre frères et sœurs. À qui doit revenir le trône ?	Tu es l'aîné-e. La tradition veut que le trône te revienne.	Tu es l'enfant le plus rusé, qui a le meilleur sens des calculs et des alliances politiques.
3. On doit récolter parmi vous 800 euros d'impôts mensuels. Comment faut-il répartir cette charge ?	Tu travailles comme caissier dans un supermarché. Tu gagnes 1 000 € par mois. Tu es locataire, et tu n'as pas d'argent de côté.	Tu as hérité de tes parents la somme de 10 000 €, que tu gardes à la banque, et une petite maison, dont tu loues le rez-de-chaussée, ce qui te rapporte 500 € par mois. Tu préfères ne pas travailler.
4. Un poste se libère dans une entreprise. Qui doit-elle embaucher ?	Tu es jeune, de la famille, et susceptible de prendre la succession à la tête de l'entreprise.	Tu connais l'entreprise pour y avoir déjà travaillé (tu es la seule personne dans ce cas).
5. Vous êtes quatre candidat-es à l'élection présidentielle, qui a lieu dans un mois. Comment faut-il répartir le temps d'antenne entre vous ?	Ton parti est peu connu. Seul-es 2 % des électeurs veulent voter pour toi d'après les sondages. 5 % des député-es sont de ton parti.	Tu es en tête dans les sondages, avec 43 % d'intention de vote. Ton parti est nouveau, aussi aucun-e député-e actuel-le n'en est membre pour l'instant.

En ce qui concerne d'abord les « types de situation », on peut distinguer le « bon » du « juste », en ce que la seconde notion est employée dans des configurations plus spécifiques : la question de la justice au sens moral du terme se pose notamment en matière de *répartition*, de *sélection* ou de *compensation*¹.

¹ Ces catégories rejoignent la distinction classique entre « justice distributive » et « justice rétributive », et en amont, un texte classique d'Aristote, qui peut éventuellement être utilisé dans le bilan de l'activité : « [L]a justice (...) et le juste se présentent sous deux formes. (a) L'une est celle que l'on trouve dans les actes qui consistent à répartir l'honneur, les richesses ou tous les autres avantages qui se partagent entre les membres de la communauté politique. (...) (b) Quant à la seconde forme, c'est celle qui permet dans les rapports humains d'apporter un correctif ». (Aristote, *Éthique à Nicomaque*, V, 1130b30 sq., tr. fr. R. Bodéüs).

Dans un cas comme dans l'autre, ce qui échoit aux individus peut être un bénéfice, ou au contraire une charge.

	Répartition	Sélection	Compensation
Bénéfice	ressources (argent de poche, temps de parole, butin, héritage, etc.)	poste, privilège, honneur, etc.	salaire, récompense, aménagement, etc.
Charge / perte	contribution (corvées, impôts, etc.)	personne qui devra se sacrifier, se dévouer, etc.	peine, punition, handicap, etc.

Parmi les cinq scénarios présentés précédemment, certains (1, 5) invitent à *partager* une ressource. Il est possible d'inviter les élèves à comparer ces situations (distribution d'argent de poche et de temps de parole) pour les amener à débusquer ce point commun, soit d'introduire en contrepoint un scénario (3) invitant à partager des *charges* (ici : des impôts, mais il pourrait également s'agir par exemple de corvées de ménage à la fin de la location d'un lieu pour un séjour), pour voir si les élèves repèrent ce qui rapproche ces cas de figure en apparence opposés.

Les autres scénarios proposés ici (2, 4) invitent plutôt à rendre un *arbitrage électif*, à opérer une *sélection*, à nouveau à l'avantage d'une personne (qui montera sur le trône, qui aura le poste), mais il serait possible, comme l'a suggéré Charlie Renard lors de l'atelier, d'introduire un scénario demandant au contraire de sacrifier une personne sur quatre, sur la base d'indications relatives à leurs métiers (donc à leur utilité), à leurs traits de caractère, à leur âge, à leur passé, etc., par exemple en raison de l'insuffisance des rations dans un bunker abritant les survivant-es d'un cataclysme nucléaire, ou encore de l'insuffisance d'appareils respiratoires pendant une pandémie...

Il est arrivé, dans le scénario de la succession royale (2), que des élèves transforment la règle en imaginant différentes fonctions complémentaires (jaune en éminence grise, vert en chef militaire ou ministre des Affaires étrangères, orange en porte-parole ou représentant-e auprès des médias) qui pourraient être confiées aux quatre frères et sœurs en fonction de leurs qualités respectives – ce que je n'avais pas anticipé, mais que j'ai laissé faire, car cela paraissait fécond pour la discussion.

C'est d'ailleurs un point commun entre ce scénario et celui proposé par Amartya Sen dans *L'idée de justice* (2009), à savoir celui de la flûte et des trois enfants : à qui doit-elle revenir, de Bob, qui n'a rien, d'Anne qui sait en jouer, ou de Carla qui l'a fabriquée ? Les élèves proposent en effet régulièrement que les enfants disposent de la flûte à tour de rôle, ou encore qu'Anne apprenne aux

Le jeu de la justice

autres à en jouer tandis que Carla en fabrique deux autres (ce qui fait émerger l'épineuse question de savoir ce que l'on demandera à Bob en contrepartie). On peut d'ailleurs intégrer ce scénario au jeu, en ajoutant un quatrième rôle, par exemple celui d'un enfant qui aurait financé la fabrication de la flûte en achetant ou fournissant les outils et matériaux.

Aucun des scénarios proposés ici ne se présente strictement et globalement comme un problème de *compensation*, au sens où il serait demandé d'opérer un *rééquilibrage*, suite à un méfait ou un bon office (sanction, gage, rémunération, récompense...) ou en raison d'un avantage ou désavantage relatif au statut ou aux caractéristiques d'une personne (tarifs réduits, placement des personnes de grande taille au dernier rang d'un public...).

En effet, de tels cas de figure peuvent apparaître comme des arbitrages à l'échelle individuelle, même si un changement de focale fait réapparaître leur dimension sociale, celle d'un problème d'*équité* entre plusieurs personnes. On peut d'ailleurs soutenir pour revenir au point abordé précédemment que cette dimension ou au moins cet horizon social est finalement ce qui spécifie le « juste » au sein du « bon » : si l'on juge une peine ou un salaire trop élevés ou trop peu élevés, c'est en comparant l'utilité et la gravité de différents services et forfaits – potentiellement réalisés par d'autres personnes. De façon plus directement évidente encore, les aménagements et handicaps visent à rétablir un équilibre entre la personne concernée et les autres : débiter une partie d'échecs avec des pièces en moins, bénéficier d'un tiers-temps censé apporter à l'élève des chances de réussite équivalentes à ses camarades malgré un handicap.

Peut-être serait-il intéressant de fabriquer des scénarios dans lesquels il s'agirait de statuer sur les peines ou salaires relatifs de quatre personnes, en fonction de ce que ces personnes ont fait, et éventuellement dans le second cas d'une somme de départ disponible. Toutefois, cette piste soulève une difficulté : l'emprisonnement et les amendes ont l'avantage de se prêter à la quantification (base commode pour se prononcer sur la gravité relative de différents actes), mais peut-on présupposer un accord sur la pertinence en général de ces types de peine, si les débats prennent cette direction, les problématiques en classe entière risquent de se mélanger, mais est-il juste de couper court ? Le cas échéant on peut envisager de traiter la question plus tard dans le cours sur la justice.

En l'état dans ce qui est ici proposé, un certain nombre de composantes des rôles peut déjà servir à introduire la notion de *compensation* : si les élèves plaident pour une diminution de l'argent de poche de violet (1), en raison de son vol, c'est notamment dans une logique de sanction. Si l'on décide d'accorder un

temps de parole accru aux candidat-es jaune ou violet (5), cela peut être pour compenser les désavantages qui les caractérisent (être peu connu-e, ne pas encore avoir de député-es), si l'on décide d'attribuer le poste à vert (la mère courage) suite à l'entretien d'embauche (4), cela peut être à nouveau pour compenser les difficultés auxquelles elle fait face.

Ce dernier exemple permet de faire la transition avec l'autre enjeu annoncé des scénarios : dégager des *critères*, en d'autres termes, des principes, des idéaux ou des valeurs morales, à l'aune desquels déterminer ce qui devrait être, c'est-à-dire ce qui est juste. Parmi les arguments mis en avant pour attribuer le poste à la femme élevant seule ses quatre enfants, sont généralement cités le *mérite* et/ou le *besoin*.

La notion de *mérite*, celle d'un dû consécutif à un effort, peut également ressortir de l'examen du rôle de l'enfant ayant participé à l'extension du royaume (vert 2), ou encore de celui de l'autoentrepreneu-r-se (vert 3). Négativement, elle peut être invoquée pour argumenter qu'une personne n'est pas digne d'une ressource, que ce soit parce qu'elle s'est fait renvoyer de plusieurs lycées (vert 1), ou en raison d'un vol probable ou avéré (violet 1, orange 4). Dans ce dernier cas d'ailleurs, le motif invoqué peut relever davantage d'un calcul d'intérêt : non pas le fait de « faire payer » ou de « ne pas récompenser » la personne, mais les risques de récidive au sein de l'entreprise.

Il y a d'autres rôles qui permettent de s'appuyer sur plusieurs arguments alternativement ou concurremment, notamment (vert 1) l'enfant qui met de l'argent de côté (résistant à la tentation de le dépenser : *mérite*) pour son permis (il a donc *besoin*, de cet argent, et cette dépense lui sera utile, c'est-à-dire qu'on peut estimer juste de soutenir un *potentiel*). Mais l'argument du potentiel est également employé par certain-es élèves à propos de l'enfant qui joue son argent dans des paris en ligne (violet 1). On peut ici distinguer deux façons de mettre en avant l'utilité d'un arbitrage : l'utilité-nécessité (besoin) et l'utilité-potentialité (auxquelles on pourrait ajouter l'utilité-capacité, celle de l'enfant qui sait *déjà* jouer de la flûte). La première (le besoin) amène à se demander ce qui relève des besoins qu'il est juste de satisfaire : ceux qui ont trait à la survie uniquement ? Ou bien peut-on affirmer plus largement qu'il est injuste de ne pas garantir aux personnes les conditions d'une vie digne — et comment circonscrire ces conditions ? La théorie des motivations humaines de Maslow (dite pyramide de Maslow) est un outil pratique (et controversé) pour poser ces questions (même s'il est compliqué d'y faire référence de façon nuancée sans s'écarter du thème de la

justice) : peut-on faire de l'affection, de l'estime, de l'accomplissement de soi des dus ?

Revenons au rôle du jeune qui parie en ligne (violet 1). Certain-es élèves ont fait remarquer qu'à son âge, cette activité est illégale. Les scénarios proposés présentent quelques occasions de faire le pont entre justice morale et justice légale, ou de les confronter, autrement dit d'introduire un autre critère classique de justice, au-delà des situations typiques présentées plus haut : la *conformité à une règle ou à une convention*.

Ainsi, faire prévaloir le critère du respect pour la tradition pour décider qui montera sur le trône (violet 2), indépendamment des qualités propres de la personne, s'apparente également à une forme de légalisme. Je suis d'ailleurs frappé par le nombre très important d'élèves qui souscrivent à cet argument comme à une raison indiscutable.

Autre exemple : lorsque des élèves font valoir qu'une mère de quatre enfants (vert 4) risque de s'avérer moins disponible pour l'entreprise, d'autres rétorquent parfois (sans quoi on peut le faire) que cet argument va à l'encontre d'un principe de non-discrimination à l'embauche (occasion d'évoquer d'autres discriminations genrées, comme le fait de ne pas embaucher une personne susceptible de prendre un congé maternité).

À propos de discrimination de genre, il serait intéressant d'observer, dans le scénario de l'argent de poche, si l'on note des variations sensibles selon que l'enfant le moins âgé (jaune, qui a cinq ans) est identifié comme étant une fille ou un garçon, au vu des études qui pointent que les garçons se sentent plus légitimes à demander des « augmentations », et que l'on va davantage avoir tendance à offrir des cadeaux plutôt que de l'argent aux filles (*cf. Titiou Lecoq, Le couple et l'argent, 2022*). On pourrait ainsi donner à la petite fille un grand frère de 12 ans par exemple, et symétriquement au petit garçon une grande sœur de 12 ans, en fonction des groupes.

Ce rôle donne déjà en l'état l'occasion d'introduire la question des *seuils*, conditions d'éligibilité ou d'accès à quelque chose : à partir de quel âge, et jusqu'à quel âge (orange 1 a vingt ans) est-il légitime de recevoir de l'argent de poche ? L'âge des lycéen-nes les conduit sans doute plus facilement à s'identifier aux rôles des personnages de 16, voire de 20 ans (les rapports qu'elles et ils entretiennent avec des aîné-es de quelques années peuvent aussi entrer en compte), il peut être intéressant de leur suggérer cette hypothèse pour entendre leurs réactions à ce sujet, et pointer le problème d'impartialité qu'elle pose.

Faire des petits boulots (orange 1) pourrait être valorisé en tant qu'effort méritoire, mais on pourrait aussi estimer que la possibilité légale de travailler rend superflue l'aide des parents. Récrire les rôles de façon à ce que les jumeaux ou jumelles soient les enfants majeurs, dont l'un-e travaille tandis que l'autre poursuit des études très chronophages, pourrait être intéressant pour approfondir ce point.

La question des seuils se pose également au sujet des impôts (3) : est-il pertinent de déterminer un montant minimum de revenus pour en verser ?¹ Dans un scénario invitant à décider quelle peine méritent quatre méfaits, il serait possible d'introduire un autre type de « seuil », par exemple à l'aide d'un personnage dont la responsabilité est questionnable pour des raisons de santé (une personne atteinte de cleptomanie, par ex.).

Enfin, le jeu amène généralement à rejoindre la distinction classique entre *égalité stricte* (dite arithmétique) et *égalité proportionnelle* (dite géométrique) : il est assez courant que des groupes proposent une répartition strictement égalitaire de l'argent de poche (1). C'est plus rare pour les impôts (4). Cela arrive concernant le temps de parole (5) – au sujet duquel il est possible d'évoquer les règles en vigueur lors des élections présidentielles françaises, qui font se succéder les deux systèmes.

Mais l'idée même d'égalité proportionnelle suppose d'avoir réduit l'ensemble des variables que l'on prend en considération à une seule valeur par personne. C'est-à-dire de s'être mis d'accord sur un principe de pondération (plus ou moins coefficientée) de facteurs hétérogènes : sources de revenus (salaires, placements, patrimoine) dans le scénario des impôts (3), indices d'importance politique (intentions de vote, nombre d'élu-es, etc.) dans le scénario des élections (5).

Plus largement, la notion d'égalité est évidemment omniprésente lorsqu'on aborde la notion de justice : la notion de compensation, évoquée plus haut, suppose de réfléchir à un traitement « équivalent » au méfait, au service, au handicap ou à l'avantage qui caractérise la personne, afin de rétablir un équilibre (qui à bien y réfléchir a surtout du sens dans la relation à d'autres personnes) – ce qui pose là aussi la question de la commensurabilité d'éléments qualitativement différents, dès lors que l'on dépasse l'apparente simplicité de la « loi du talion » ou même que l'on examine les articles du Code d'Hammurabi qui

¹ Le débat sur ce point peut être nourri de textes comme cet extrait des *Considérations sur le gouvernement représentatif* (Mill, 1861, ch. 8) : « Il est important que les membres de l'assemblée qui vote les impôts, généraux ou locaux, soient élus exclusivement par ceux qui paient des impôts. Ceux qui ne paient pas d'impôts et peuvent disposer par leurs votes de l'argent des autres, ont toutes les raisons d'être dispendieux et aucune de se montrer économes. »

en sont la plus ancienne trace conservée¹. À l'échelle collective, le principe de compensation repose sur celui d'égalité à l'arrivée, lorsque l'on tente de se rapprocher d'une « égalité des chances » (par ex. via des mesures de « discrimination positive »), ou sur celui d'égalité proportionnelle lorsque l'on s'efforce de donner à chacun-e selon ses besoins, ou selon son mérite. La concurrence possible des principes sur lesquels on s'appuie pour décider ce qui est juste peut d'ailleurs conduire à remettre en cause la notion de mérite en s'interrogeant sur les « situations de départ » respectives des individus que l'on compare².

Bref, les discussions auxquelles donnent lieu les scénarios pointent ce qui pourrait être débattu en référence à des *conventions*, à des *besoins*, à des *potentiels ou capacités (utilité)*, à des valeurs comme *l'égalité stricte*, *l'égalité à l'arrivée*, *l'équité proportionnelle* ou le *mérite*.

Les élèves ont parfois du mal à se mettre d'accord au sein d'un groupe, ce qui est l'occasion de réfléchir aux procédures de résolution des désaccords : vaut-il mieux (lorsque c'est possible) faire la moyenne de plusieurs propositions chiffrées, au risque que le résultat ne corresponde pas à une logique d'ensemble ? Vaut-il mieux faire confiance à l'argumentation, au risque que les personnes les plus charismatiques, celles qui parlent le mieux, l'emportent ? Ou encore voter ? Le scénario n° 2 permet, par exemple, de mentionner d'autres modes de scrutin : a/si chaque élève classe les prétendant-es au trône, on peut attribuer sur cette base un nombre décroissant de points (3, 2, 1, 0), et compter ensuite les points totalisés par chacun-e (scrutin « par points »), b/ou encore pour chaque « confrontation » entre deux candidat-es, voir qui l'emporte le plus souvent sur les autres, c'est-à-dire qui est le plus souvent placé avant les autres dans les classements des élèves (méthode de Condorcet, sans doute plus parfaite, mais

¹ Cf. par ex. §229-230 : « Un maçon qui a construit une maison de mauvaise qualité, qui s'effondre en tuant son propriétaire, devra mourir. Si c'est le fils du propriétaire qui meurt, le fils du maçon sera exécuté ». Que se passe-t-il si le maçon n'a pas de fils ? Est-il juste que le fils paie pour son père ? Et si l'une des deux personnes est beaucoup plus attachée à son fils que l'autre ? Cet exemple permet aussi de pointer l'ambiguïté de l'idée de « rétablir l'équilibre », de mesurer l'écart entre « compenser » et « réparer », et d'introduire un moment de cours sur la justice restaurative.

² Pour reprendre sur ce point les remarques précieuses faites par Delphine Blondel en relisant cet article : « La notion de mérite peut elle-même être remise en cause en posant la question des déterminismes qui nous rendent capables d'avoir ce qu'on appelle un mérite " personnel ". Un mérite lié à des dons naturels est-il un mérite ? La capacité à faire des études longues et à croire en l'école est-elle un mérite ? ». cf. également à ce sujet Michael J. Sandel, *La tyrannie du mérite*, 2021.

plus longue à expliquer — ce qui est aussi le cas a fortiori du scrutin au jugement majoritaire)¹.

Ce jeu permet également un prolongement sous la forme d'un devoir maison, consistant à demander aux élèves d'inventer un autre scénario au sujet duquel il serait intéressant de débattre avec le même dispositif de l'issue la plus juste, et quatre rôles correspondants. Ce devoir permet de vérifier que les élèves ont compris le dispositif et son enjeu (le fait que le débat doit porter sur ce qui est juste, et non, par exemple, sur des opinions ou des goûts), et de renouveler les scénarios (les scénarios de la querelle de succession et de l'entretien d'embauche sont des versions retouchées de propositions d'élèves). La consigne faisant référence à l'expérience de jeu, il n'est pas facile de la transformer en un prompt permettant à une I.A. de faire le travail à sa place.

Dans mes classes, les scénarios les plus récurrents portent sur la question de savoir qui pourra utiliser une voiture (ce qui est probablement lié au bassin rural de rattachement du lycée), ou plus largement sur des questions d'héritage.

Un problème a été soulevé par Guillaume Lequien lors de la présentation de cette activité, à savoir la tension existant entre deux objectifs : défendre ses intérêts particuliers, et réfléchir à ce qui est juste, à l'intérêt général. Une possibilité, pour tenter de surmonter ce problème, est de demander aux élèves de discuter les scénarios en premier lieu en situation de « voile d'ignorance », c'est-à-dire avant de savoir qui héritera de quel rôle, ou encore de procéder différemment en fonction des groupes, en conservant chaque fois des groupes témoins « impartiaux », dont les résultats pourront être comparés à ceux des groupes de personnes « intéressées ». Procéder ainsi fournirait d'ailleurs une transition vers un cours sur Rawls. De fait, j'ai le sentiment que le jeu proposé permet de rendre plus concret l'intérêt du concept de voile d'ignorance — ainsi que sa critique par Sen qui pointe l'irréductibilité à ce dispositif de principes de justice divergents, mais aussi la façon dont le débat et le compromis négocié permettent (toujours selon Sen) d'éviter de voir dans cette pluralité de principes une aporie indépassable.

Antoine Muller

¹ Ces différents modes de scrutin et d'autres encore sont détaillés et analysés dans des vidéos comme « Réformons l'élection présidentielle ! » (Science étonnante), « Le principe de Condorcet (1/2) Une norme démocratique » et « (2/2) Macron a-t-il été mal élu ? Grain de philo #9 » (Monsieur Phi), « Monsieur le président, avez-vous vraiment gagné cette élection ? » (La statistique expliquée à mon chat), « Le jugement majoritaire | Démocratie 4 », « Le scrutin de Condorcet randomisé | Démocratie 5 » (Science4All).

Compte rendu d'atelier

**Arpentage autour du texte d'André Gorz :
« L'idéologie sociale de la bagnole »**

Romain Breton

L'article « L'idéologie sociale de la bagnole » d'André Gorz est paru en 1973 dans la revue *Le Sauvage* (numéro de septembre-octobre), puis repris dans le recueil d'articles *Écologie et politique* (Galilée, 1975, pages 101-111) publié sous le pseudonyme de Michel Bousquet. On trouve l'article facilement sur le web (*ndlr*)

Contexte

Cette activité s'inscrit dans le cadre d'un cours sur la notion de « technique ». Elle suppose d'avoir introduit, en amont, quelques concepts, à partir de la question « la technique nous rend-elle plus libres ? ». Une ou deux séances de cours doivent y avoir été consacrées :

- D'abord pour un travail de problématisation : mettre en évidence la dialectique entre libération et dépendance. L'outil qui libère les êtres humains de leur condition naturelle les rend, en même temps, dépendants de son existence.
- Puis, un premier axe de réflexion doit avoir abordé la réponse positive (à la manière d'une « 1ère partie de dissertation »), soit la thèse : la technique nous rend plus libres.

Durant cette réflexion autour de la réponse positive, il est important d'avoir mobilisé (au moins une fois), l'exemple de la voiture. D'après mon expérience, les élèves sont souvent très majoritairement en faveur de l'idée selon laquelle la voiture est un objet technique qui nous rend plus libres. On peut avoir mobilisé, avec eux, **les trois arguments suivants** qui permettent de mettre en évidence plusieurs sens du concept de liberté :

1. La voiture permet d'aller plus loin, plus vite : elle nous libère de nos conditions naturelles de déplacement.
2. Elle permet de se rendre indépendant : on va où on veut sans avoir besoin de quelqu'un pour nous transporter.
3. Elle favorise la liberté individuelle/autonomie : par opposition aux transports en commun (on va où on veut, quand on veut et cela ne relève que de notre propre décision).

Enjeux

L'enjeu de cet atelier d'arpentage est de faire réfléchir les élèves aux arguments mobilisés dans la partie précédente. Il s'agit d'ouvrir une perspective critique à partir du même exemple. Le texte de Gorz permet justement de « retourner » chacun des arguments mobilisés précédemment.

En outre, cette activité d'arpentage, qui peut tout autant être destinée à des élèves de série générale que technologique, a pour avantage de faire lire aux élèves un texte intégral : ici, un article d'André Gorz qui « tient » sur sept pages A4.

Enfin, dans un second temps, ce cours permet de travailler les différents sens du mot liberté (exercice de conceptualisation), notamment la distinction entre « indépendance » et « autonomie ».

Méthode

L'arpentage est une méthode de lecture collective issue de la culture ouvrière, privilégiée notamment par les pédagogies de l'éducation populaire. Le principe est simple : on dispose d'un exemplaire d'un texte, on le divise en déchirant les pages et on le répartit à chaque lecteur.ice. Il ne s'agit pas de lire l'intégralité de l'œuvre si c'est un livre très long. L'objectif est que chaque lecteur.ice puisse accéder au contenu de l'œuvre, d'abord par sa lecture personnelle de l'extrait dont il dispose, puis par la discussion avec les autres lecteur.ices. Il arrive souvent qu'un extrait commence par un bout de phrase dont il manque le début. Aucune importance, l'enjeu est de mettre en évidence « ce qu'on a compris » de l'œuvre, de s'approprier une partie de son contenu, des choses qui peuvent sembler « utiles », « intéressantes », ou, mieux encore, « émancipatrices », sans chercher à en faire l'exégèse. Mais avec nos élèves et avec ce texte très court d'André Gorz, il est possible de rendre compte de l'ensemble du texte. L'écriture de Gorz est accessible. Ses exemples sont parlants et le ton polémique de ce texte est stimulant. Certaines références politico-philosophiques peuvent échapper à la compréhension des élèves sans que cela ne fasse obstacle à une appropriation correcte de la thèse de l'auteur.

Déroulé de la séance (1 h)

- Retour rapide sur l'exemple de la voiture et des arguments précédemment mobilisés pour répondre à la question « la technique nous rend-elle plus libres ? ».
- Présentation rapide de la méthode de l'arpentage
- Constituer 7 groupes (un par page)
- Distribuer quelques exemplaires du texte, une dizaine maximum, imprimés sur des feuilles A4, recto verso, agrafés à la manière d'un livret. Les déchirer (ou demander aux élèves de le faire) afin que chaque groupe dispose de plusieurs exemplaires d'une même page. (Remarque : le texte est libre de droits et se trouve facilement sur internet)
- Chaque page contient plusieurs paragraphes. Dans chaque groupe, les élèves doivent se répartir la lecture de leur page en choisissant chacun un paragraphe (en fonction des effectifs : on peut faire lire le même paragraphe à deux élèves).
- Chaque groupe dispose d'une feuille (éventuellement grand format, type A3) : chaque élève écrit sur cette feuille ce qu'il a compris du paragraphe lu (environ 10 minutes). Puis, le groupe doit faire une synthèse au centre de cette feuille. Les élèves doivent discuter entre eux afin de se mettre d'accord sur ce qui leur semble important (environ 10 minutes).
- Pendant ce temps, au tableau, on prépare sept espaces, en indiquant : p.1, p.2, p.3, etc. Un.e représentant.e de chaque groupe vient écrire au tableau la synthèse préparée sur sa feuille.
- Dernière étape : lecture à voix haute des sept résumés et on cherche à identifier les éléments pertinents par rapport à la question « la technique nous rend-elle plus libres ? ». Notamment, **les « réponses » aux arguments de la partie 1 :**
 1. « La voiture permet d'aller plus loin, plus vite » : en fait, la massification de ce moyen de transport individuel fait obstacle à son efficacité, notamment en ville où les automobilistes ne vont pas beaucoup plus vite que des piétons ou des cyclistes.
 2. « Elle permet de se rendre indépendant » : en fait, elle nous rend dépendants des fabricants, des fournisseurs de carburant, des techniciens pour l'entretien, les réparations, etc.
 3. « Elle favorise la liberté individuelle/autonomie » : cette liberté est une illusion car on constate que les automobilistes utilisent leur véhicule en même temps et vont souvent au même endroit.

Travail écrit/évaluation

On peut, s'il reste du temps lors de cette séance, demander aux élèves de prendre en note tout ce qui est écrit au tableau : soit le résumé en sept paragraphes (assez courts) d'un texte de sept pages ! Mais, d'après mon expérience, les élèves n'ont pas le temps de tout écrire. On peut prendre une photo du tableau, la diffuser aux élèves et leur demander de prendre en note à la maison.

Lors de la séance suivante : **exercice de rédaction d'un paragraphe argumentatif.**

Les élèves doivent rédiger un texte argumentatif « à la manière d'une partie de dissertation ». Ici, la 2ème partie de la dissertation, pour défendre la thèse : « la technique ne nous rend pas plus libres » avec les contraintes suivantes :

- mobiliser l'un des arguments vus dans le texte de Gorz ;
- prendre l'exemple de la voiture ;
- mobiliser les différents sens de la notion de liberté (indépendance/autonomie).

Bilan

C'est une séance intense (et peut-être difficile à « tenir » en une heure) qui favorise la mise en activité des élèves, stimule leur réactivité intellectuelle, leur permet d'acquérir des notions fondamentales en philosophie et fournit à l'enseignant.e une source d'évaluation précise de leurs compétences.

Romain Breton

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...

