

AVERTISSEMENT

Ce fichier .pdf fait partie de la numérisation d'une série d'anciens numéros de *entre-vues* réalisés entre décembre 1996 et décembre 1998.

Malgré son «ancienneté», son contenu pédagogique n'a rien perdu de son intérêt.

D'un point de vue «historique», ce sont, d'une part, les «années Marche Blanche» et, d'autre part, des moments importants dans la définition du cours de morale, des premiers pas de la réflexion sur le port du voile, sur la violence à l'école, etc.

Comme de nombreux sujets d'ordre pédagogique et de l'ordre de l'actualité dialoguent et se complètent, nous avons jugé utile de conserver l'ensemble de chaque numéro. À chacun d'en sélectionner et d'en «extraire» la «substantifique moelle» qui l'intéresse!

Les informations pratiques (adresses, téléphones, références...) sont donc à prendre avec circonspection! Merci de votre compréhension. Et... Bonne (re)découverte.

La table des matières se trouve en fin de document



entre-vues 39-40 • Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale • décembre 1998

entre-vues

Revue
trimestrielle
pour
une
pédagogie
de
la
morale



Deuxième partie

numéro

39/40

décembre

98

2 Apprendre à philosopher : apprendre à penser dans le dialogue et l'intersubjectivité

Cette deuxième partie nous ramène à nos travaux de recherche privilégiés actuellement, centrés sur l'insertion de la philosophie dans l'enseignement de la morale.

Si nous renonçons à considérer la philosophie dans la perspective traditionnelle de cet enseignement comme recours aux textes classiques pour traiter d'un problème, si philosopher c'est avant tout questionner, douter, remettre en question ses certitudes, exprimer clairement ses idées, invoquer « les bonnes raisons » qui permettent de les justifier – autrement dit problématiser, conceptualiser, argumenter pour reprendre les termes utilisés par Michel Tozzi définissant les objectifs-noyaux de la didactique de cet apprentissage qu'il a élaborée – alors il devient possible, voire nécessaire d'y exercer les jeunes dès leur plus jeune âge pour qu'elle puisse devenir une pratique réflexive intégrée constitutive d'une responsabilité individuelle et d'une citoyenneté engagée.

Toutes les pratiques que nous nous sommes attachés à présenter dans ce numéro s'inscrivent dans cette perspective. Que ce soit celle de Jacques Duez qui met l'accent sur le questionnement et l'interpellation directe des élèves par le professeur-animateur. Que ce soit celle du Programme de Philosophie pour enfants de Matthew Lipman basé sur une méthodologie et un matériel spécifique. Que ce soit celle de Michel Tozzi développant les compétences essentielles du philosopher par leur mise en oeuvre dans des dispositifs structurés à travers les tâches complexes de la lecture, de la discussion et ici de l'écriture. Que ce soit celle du Groupe français d'éducation nouvelle – secteur philosophie, attentive à promouvoir plus systématiquement un ancrage motivationnel préalable dans l'existentiel qu'il s'agit d'abord d'exprimer par le recours à des techniques de narration et de créativité.

Nous avons veillé à proposer des dispositifs qui concernent en particulier toutes les formes d'enseignement : primaire, spécial, secondaire inférieur et supérieur. Cependant leurs principes méthodologies peuvent être transférés d'une forme d'enseignement à l'autre et revêtent de ce fait un intérêt général.

Toutes ces pratiques mettent aussi en jeu une disposition fondamentale : l'altérité, l'interpellation d'un autre ou des autres à travers un dialogue, que ce soit un entretien singulier, un échange en groupe, une correspondance, une discussion collective en communauté de recherche, voire un dialogue intérieur. Cette manière de philosopher va à l'encontre du postulat pédagogique habituel selon lequel c'est le monologue intérieur qui génère le questionnement. « Le dialogue est la voie royale conduisant au développement intégral de l'individu, car contrairement à l'opinion générale, c'est le dialogue qui entraîne la réflexion et non l'inverse. En effet, quand d'une part une personne parle, un processus d'écoute s'institue automatiquement chez cette même personne. C'est par la verbalisation que l'individu clarifie des concepts, des opinions, des idées ou des émotions implicites, bref qu'il clarifie toute la pensée intuitive qui le caractérisait avant la communication verbale. D'autre part, quand deux personnes discutent, il y a écoute mutuelle, concentration, compréhension et finalement choix et émission de réponses. Bref, le dialogue est un processus sans fin qui permet à chacun – adulte et enfant – d'accéder à un niveau supérieur de réflexion, de compréhension, de connaissance ».
(M-F Daniel)¹

1. Xavier Lambiotte, Dominique Leclercq, Représentation de soi et du monde chez l'enfant, Rapport de l'INAS (Institut d'Administration Scolaire), Université de Mons, p. 22.

I. *Philosopher dans l'enseignement primaire*

Nous n'avons pas résisté au bonheur de vous donner à lire la retranscription de l'entretien au cours duquel Jacques Duez interroge ses élèves sur ce que doit être le rôle du professeur de morale. Ceux-ci nous donnent à ce sujet une véritable « leçon » : ils nous font comprendre avec beaucoup de justesse ce que représente pour eux l'expérience même de la réflexion, cet exercice à la fois difficile et jubilatoire auquel les entraîne Jacques Duez, ce « maître de morale » au profil si particulier par rapport aux autres instituteurs, qui inlassablement par ses questions incessantes les confronte à leurs contradictions et à leurs incohérences. Ils se sentent alors « calés entre deux murs ». C'est cela, pour eux, penser : se casser la tête contre l'obstacle de la question pour briser l'enfermement.

Cette pratique du questionnement exige de l'enseignant une vigilance constante afin de résister au désir d'apporter aux enfants des réponses rassurantes. Il doit s'efforcer de toujours continuellement renvoyer une question appropriée (recréer un « conflit cognitif », dirait Kohlberg). Déstabilisation émotionnelle que ceux-ci supportent dans la mesure où elle est compensée par la relation de confiance et d'amitié qu'il a su établir avec eux, où le rire, l'humour et les réassurances sont toujours présents, comme le reconnaissent les enfants eux-mêmes dans cet entretien révélateur.

Lorsque l'enseignant quitte « le refuge rassurant et dépassonné d'un contenu d'enseignement maîtrisé », « lorsqu'il quitte sa peur d'adulte qui habite cette méthodologie », lorsqu'il incite ses élèves à entrer par la parole « dans la brutalité de leurs interrogations gênantes pour nos faux semblants, dans la fougue de leurs désirs inconsciemment subversifs », alors « la vérité sort de la bouche des enfants », alors les enfants font preuve d'une rationalité et d'une profondeur insoupçonnées « que le simple recours à l'instinct ou à quelque reflet de l'entourage n'explique pas adéquatement »¹. « Ce qui se passe dans la tête des enfants s'avère beaucoup plus considérable que ce qu'on peut en dire ». « L'enfant, tout comme l'adulte, est apte à exercer sa créativité et son raisonnement logique dans l'appropriation juste des mots et des choses. Il n'est pas un « humain en miniature », handicapé dans sa logique et dans son imagination, à qui on doit imposer des notions et des croyances. C'est une personne entière, capable de penser et de communiquer, capable d'apprécier les faits de l'existence et capable d'en découvrir lui-même le sens ». (M-F Daniel)². Une tout autre conception du rapport à l'enfance est en jeu dans le choix de ce mode d'enseignement, qu'il s'agit d'assumer !

Cette pratique du « doute méthodique » demande aux enseignants d'abandonner définitivement tout discours moralisateur ou explicatif pour se consacrer essentiellement à écouter ce qu'expriment les enfants et à reformuler de nouvelles interrogations pour les amener à approfondir leur réflexion.

Jacques Duez, pédagogue artisan, créatif dans l'instant, ne s'est pas encore préoccupé de formaliser didactiquement sa pratique de l'entretien afin d'en dégager une typologie de questions qui pourraient guider des professeurs désireux d'adopter cette démarche questionnante. C'est pourquoi nous avons jugé utile de joindre, comme outil pour ceux qui souhaiteraient s'essayer à cette méthode, une liste de questions établies par Matthew Lipman³ dans le cadre du Programme de Philosophie pour enfants. Liste qui nous paraît rejoindre les modes d'interpellation par lesquels Jacques Duez mobilise la pensée des enfants.

NOTES

1. Xavier Lambiotte, Dominique Leclercq, Représentation de soi et du monde chez l'enfant, Rapport de l'INAS, Université de Mons, p. 25.

2. Id, *ibid*, p. 21.

3. Id, *ibid*, pp.45, 46.

À quoi sert un professeur de morale ?

Les élèves de Jacques Duez (professeur de morale dans l'enseignement primaire subventionné du Hainaut) répondent

Jacques - À quoi je sers ?

Élise - Tu es là pour nous faire parler.

Jacques - Donc je suis là uniquement pour vous ... Alors comment peut-on arriver à modifier l'opinion des enfants quand on trouve que l'opinion des enfants est scandaleuse ?

Élise - Pffff ! je ne sais pas.

Jacques - Oui mais justement, il faudrait que tu m'aides.

Élise - Ah oui, mais je ne sais pas ... puisque je ne sais pas.

Rires

Jacques - Et tu ne peux pas m'aider ?

Élise - Mais non, je trouve que quand on a une idée ... enfin moi ... je la garde tout le temps.

Jacques - Oui mais si ton idée n'est pas bonne ?

Stéphanie - On dit ce qu'on pense et puis c'est tout.

Jacques - D'accord, très bien, vous dites ce que vous pensez mais ne crois-tu pas que je devrais trouver des moyens pour vous faire changer d'avis ?

Stéphanie - Mais tu ne saurais pas !

Jacques - Mais alors, à quoi sert ce cours si je ne sais pas vous faire changer d'avis ? Alors à quoi cela sert-il que l'on discute ?

Stéphanie - À sortir ce que l'on pense.

Jacques - À sortir ce que vous pensez bien, mais ne serait-il pas plus intéressant que vous puissiez écouter, entendre, modifier tout doucement votre point de vue en prenant en considération le mien ?

Stéphanie - On essaye, mais ça ne marche pas.

Jacques - Ah ! on essaye, mais ça ne marche pas ... Mais qu'est ce qui vous empêche de modifier votre point de vue ?

Stéphanie - (songeuse) - Ce qui nous empêche ?

Jacques - Oui, de changer de point de vue ... pourquoi ne voulez-vous pas adapter ou adopter le mien ?

Stéphanie - C'est scandaleux, hein !

Jacques - ??? C'est scandaleux d'adopter le mien ?

Rires

Stéphanie - Non mais on ne va pas se forcer à adopter le tien alors qu'on ne saurait pas, vu que c'est notre point de vue à nous et non pas le tien.

Jacques - Oui mais on peut se mettre à réfléchir sur son point de vue, on peut réfléchir sur ce que l'on dit !

Stéphanie - On essaie de réfléchir mais si on a ce point de vue et pas un autre hé bien ! on ne saurait pas changer hein !

Jacques - Mais alors, qui peut vous faire changer de point de vue ?

Stéphanie - Personne !

Jacques - Et si vos parents changent de point de vue, vous changez de point de vue ?

Stéphanie - Non !

Jacques - Non ? Diable, mais alors, comment faire pour vous aider à réfléchir et à vous faire prendre conscience que vous pouvez vous tromper ?

Stéphanie - Rien du tout !

Jacques - Élise, s'il te plaît, aide-moi ! Qu'est-ce que je peux faire ?

Élise - Rien !

Jacques - Il n'y a rien à faire !

Èlise, Stéphanie - Non !

Jacques - Une fois que vous avez une idée, on ne peut pas la modifier ?

Èlise - Voilà, c'est cà.

Jacques - Hé bien, dur dur le métier de prof !

Stéphanie - C'est fait pour ça aussi hein !

Jacques - C'est fait pour ça aussi le métier de prof ?

Mathieu - Peut-être que c'est la différence d'une génération. Parce que toi avec ton point de vue, je vais dire, d'adulte, et nous, avec notre point de vue, quand même, d'enfant, on ne va pas avoir le même point de vue que toi.

∴

Jacques - Mais alors, qu'attendez-vous de moi en tant que prof de morale ?

Grégory - D'abord à mieux savoir nous exprimer parce qu'ainsi quand il y aura un débat à faire... on aura un point de vue, on aura une manière de réfléchir différente de celle des autres... de donner son avis différemment.

Jacques - Est-ce que je vous apprends à réfléchir ?

Grégory - Oui, quand même.

Jacques - En faisant quoi ? En rigolant avec vous ?

Grégory - C'est pas que tu nous apprends, tu nous donnes un sujet et ça nous donne à réfléchir. C'est ça qui est bien. Parce que c'est p'têt' un sujet dont on n'a jamais entendu parler mais on peut essayer de tirer des conclusions de ce fait là... et c'est ça qui est bien.

Ludovic - Tu nous donnes un sujet, on le fait...

Jacques - Oui mais c'est parfois vous qui venez avec le sujet...

Ludovic - Oui, c'est parfois nous... et on est contre toi... c'est plus amusant d'être contre toi qu'avec toi...

Rires

Jacques - Ah ! explique un peu...

Ludovic - Tu nous donnes un avis, on réfléchit dessus... on n'est pas d'accord avec toi et... c'est comme si on se chamaillait...

Jacques - Ah ! on se chamaille un peu...

Ludovic - Ben oui...

Jacques - Mais c'est intéressant ce que tu dis... mais pourquoi êtes-vous systématiquement contre moi ?

Ludovic - On n'est pas contre toi, contre ton avis...

Jacques - Bien sûr, contre mon avis... pourquoi systématiquement contre mon avis ? Pourquoi ne voulez-vous pas adapter ou adopter mon avis ?

Ludovic - J'sais pas... on n'est pas de la même génération... p'têt' que t'as eu un autre type de vie que nous ?

Jacques - Oui.

Mathieu - ... un autre type de vie que celui d'un enfant... t'as pt'têt' différents points de vue par rapport à autre chose...

Ludovic - Un enfant n'est pas l'autre.

Mathieu - Voilà... tantôt quand il disait que ce n'était pas scandaleux qu'un instituteur rie de son élève, si ce l'est, si, c'est scandaleux parce que s'il ne sait pas une réponse c'est pas pour ça qu'il faut rire de lui.

Grégory - On ne parle pas de ça ici.

Mathieu - On ne parle pas de ça... mais c'est vrai que c'est quand même scandaleux que l'instituteur va rire de Grégory parce qu'il se trompe en disant $2+2$ égale 6 et que ça fait 4.

Jacques - Mais moi, quand je ris de ce que vous dites, est-ce que c'est scandaleux ?

Ludovic - Ici ce n'est pas la même chose, ici c'est un autre sujet, ce n'est pas la mathématique...

Mathieu - C'est un cours libre ici.

Ludovic - Voilà !

Stéphanie - T'as le droit de rire ici.

Ludovic - Et puis c'est amusant de le faire parce qu'on a le droit de s'exprimer, de dire ce qu'on veut...

Jacques - Et moi, j'ai le droit de rire de ce que vous dites ?

Ludovic - T'as le droit dans certain [cas] ... pas de tout.

Mathieu - Pas de rire de nous ... pas de te foutre.

Stéphanie, Ludovic - Voilà!

Grégory - Oui, je trouve que c'est un petit peu scandaleux, non pas pour toi, mais parce que l'autre fois, on avait un monologue, je ne vais pas citer le nom de l'élève et il avait commencé à réciter et, après deux mots, il ne savait plus quoi ... alors l'instituteur a piqué un fou rire ... mais ce n'est pas l'encourager hein!

Jacques - Quand je ris, je ne vous décourage pas?

Grégory - Non parce que c'est pas pour des points. Toi, c'est notre point de vue qui te fait rire. Comme Ludovic dit, on se chamaille un peu ... c'est comme si tu rigolais parce que je te dirais « t'es un connard » ... alors tu rigoles histoire de dire non « c'est toi » ...

Jacques - Tu veux dire que ce n'est pas la même relation que celle d'un instituteur avec ses élèves ...

Grégory - Non.

Jacques - Comment pourrais-tu définir la relation que nous avons?

Mathieu - Amicale.

Grégory - Oui, amicale?

Jacques - Une relation amicale!

Grégory - Oui.

Jacques - Est-ce que cela suffit pour que nous puissions réfléchir? Est-ce que cela est nécessaire pour que nous puissions réfléchir?

Mathieu - C'est aussi une relation professionnelle ... dans ton travail.

Grégory - Mais oui, parce que si tu es avec un ennemi, si tu es avec quelqu'un avec qui tu ne t'entends pas très bien... admettons que Mathieu m'emmerde à crever et que l'on se batte quasiment tout le temps, si on est du même avis, on ne sera pas plus copain pour ça ... faut que les relations soient amicales et que l'on s'entende bien pour que cela marche ...

Jacques - Il faut qu'il y ait une bonne relation entre nous pour qu'on puisse réfléchir ensemble.

Ludovic - C'est amical, on réfléchit un peu mieux parce que c'est amical. Si on était méchant avec toi par exemple, on n'aurait pas envie de travailler, on n'aurait pas envie de réfléchir ... mais comme tu es notre ami, qu'il y a de l'amitié entre nous ... hé bien ça nous aide plus à réfléchir.

Stéphanie - Moi, je pense que je suis venue ici surtout pour m'amuser.

Jacques - Rires.

Stéphanie - À parler et m'amuser ... parce que j'aime bien ...

Rires

Jacques - Et pas pour apprendre à réfléchir?

Stéphanie - Un petit peu ouais, mais plus pour m'amuser ...

Rires

Jacques - Un petit peu ...

Stéphanie - Plus pour m'amuser.

Jacques - Plus pour t'amuser ...

∴

Jacques - Et qu'est-ce que tu trouves de drôle au cours de morale?

Jessica - Toi!

Jacques - Allons, sérieusement ...

Jessica - Tu nous fais toujours rire.

Stéphanie - Toi, le problème quand on parle ... tu cherches à nous faire perdre la parole.

Jacques - Explique.

Stéphanie - Tu poses des questions qu'on ne saurait pas expliquer hein! et ça, c'est ennuyant.

Jacques - Tu n'aimes pas quand je te pose des questions!

Stéphanie - Si, c'est bien ... tu nous coupes la parole, [tu nous surprends] et on ne sait plus quoi dire. [On se dit] comment je vais dire ça ???

Jacques - Donc, vous êtes amenés à réfléchir?

Ludovic - Oui, oui ...

Stéphanie - Ouais, et je m'amuse tout en rigolant et j'essaie de trouver les mots qu'il faut pour tout dire mais je n'y arrive pas, alors... j'arrête de parler.

Jacques - Tu es forcée à essayer de trouver...

Stéphanie - Je suis forcée parce que quand je dis ce que je pense et qu'après tu me poses des questions, je me dis : comment je vais dire ça...

Jacques - Et ça t'amuse ?

Stéphanie - Ça m'amuse.

Ludovic - Elle réfléchit tout en rigolant. Ça veut dire qu'elle rigole et pendant un moment elle réfléchit deux minutes et il lui vient plein de mots, plein de mots et elle ne sait pas les distinguer dans quoi elle va les mettre...

Jacques - C'est ça, c'est ça...

Ludovic - Parce que tu lui poses cinquante questions, mais ses réponses ne vont pas à ces questions là...

Stéphanie - C'est pas vrai ça !

Jacques - Toi, Ludovic, les questions que je te pose est-ce que ce sont des questions qui t'amuse, qui t'obligent à réfléchir, à penser, est-ce que tu aimes la façon dont...

Ludovic - Oui, j'aime la façon... et puis moi, je ne réfléchis pas... les mots me viennent comme ça.

Jacques - Ah bon, tu ne réfléchis pas... alors, tu dis n'importe quoi !

Ludovic - Mais non, c'est pas que je dis n'importe quoi, je réfléchis... je réfléchis sans réfléchir.

Jacques - C'est intéressant ce que tu dis, j'aimerais que tu ailles plus loin. Réfléchir sans réfléchir, qu'est-ce que tu veux dire ?

Ludovic - Mais oui, par exemple je vais dire... « Bill Clinton c'est un connard ! » Je réfléchis pendant deux secondes à ce que j'allais dire...

Jacques - Et puis tu dis : connard.

Ludovic - Ben oui, j'ai dit connard.

Jacques - La réflexion que vous avez au cours de morale, est-ce le même type de réflexion qu'à l'école, en français...

Ludovic - Je n'oserais pas dire à mon instituteur de Bill Clinton que c'est un connard.

Jacques - Le fait de le dire, cela te soulage ?

Ludovic - Oui, ça me soulage.

Jacques - La réflexion que vous avez au cours de morale est-ce le même type de réflexion que vous avez en calcul, en français...

Stéphanie - Ah non !

Ludovic - Au cours de mathématique, on doit être « mathématique ».

Jacques - Au cours de morale, « morale » !

Ludovic - On doit être « morale » [mais] on peut dire tous les mots qu'on veut.

Mathieu - En mathématique, on doit être...

Ludovic - ... juste !

Mathieu - Ici, il ne faut pas être obligatoirement intelligent, super-instruit pour savoir nous expliquer, tandis qu'en mathématique, si t'es bête comme un pied, tu vas pas savoir... les pires difficultés...

Jacques - Explique un peu qu'ici il ne faut pas être super-intelligent pour pouvoir parler...

Mathieu - C'est vrai, quand t'es pas intelligent, tu sais quand même un minimum de mots, tu sais quand même t'expliquer assez bien... c'est ici que tu te soulages et que ça fait compensation des autres cours...

Jacques - ... où on est tenu.

Mathieu - Voilà, parce qu'aux autres cours, on ne va pas se défouler 24 heures sur 24 en disant connard au professeur...

Jacques - À moi, vous ne dites jamais connard non plus...

Mathieu - Non, on ne dit jamais connard mais on te tutoie déjà, on te dit par exemple, quand tu as une réflexion qui ne nous plaît pas, on te dit que c'est une réflexion bête... tandis qu'au professeur, on n'oserait pas dire...

Stéphanie - N'empêche que quand on parlait de Marc Dutroux, tu te rappelles quand on était plus petit et qu'on croyait que tu le défendais, Ludovic t'a dit « pédophile »... hé bien, c'est comme si on te disait connard !

Rires

Jacques - Je comprends bien... quand on est entre amis, on a tous la même égalité dans la discussion...

Stéphanie - Pas tout le temps hein!

Jacques - Non? Vous trouvez que vous n'avez pas la même égalité [d'accès à la parole] que moi?

Stéphanie, Ludovic, Élise - Si, si on a envie de parler...

Jacques - C'est ça... et vous pouvez aller jusqu'au bout de votre pensée... je ne vous empêche pas de dire ce que vous avez à dire.

Stéphanie - ... pas le même avis.

Jacques - Ah! je peux ne pas avoir le même avis que vous et vous, vous pouvez ne pas avoir le même avis que moi... mais j'essaie de vous faire changer d'avis ou plutôt j'essaie de vous amener à réfléchir sur ce que vous dites.

Stéphanie - Ça, c'est ton travail hein!

Jacques - Voilà, c'est mon travail. Est-ce que ce travail-là vous plaît?

Stéphanie - Oui, ça me plaît... mais tu n'y arrives pas tout le temps... hein!

Rires

Jacques - Non, je n'y arrive pas tout le temps.

Stéphanie - Même pas trop souvent.

∴

Ludovic - Il y a quand même quelque chose qui me tourloupine... c'est qu'à chaque fois qu'on parle d'un sujet, t'es toujours contre nous.

Jacques - Tu trouves que je suis **contre** vous?

Ludovic - C'est pas que tu es contre nous, c'est contre notre avis.

Grégory - Peut-être contre lui, mais quand c'était sur la peine de mort, t'étais d'accord avec moi. P'têt' parce que lui il n'a pas la même manière de réfléchir, le même caractère, qu'il n'a pas une certaine logique des choses...

Jacques - Il a une autre logique...

Grégory - Ouais!

Ludovic - Je suis d'accord avec lui... par exemple dans l'affaire Dutroux, t'étais pas du même avis que nous...

Jacques - Non, du tout...

Ludovic - Et à chaque fois qu'on parle de quelque chose, t'es contre notre avis...

Jacques - ... je contrarie votre avis...

Ludovic - Voilà! ... de moi, de Stéphanie, d'Élise...

Jacques - C'est un peu mon métier de vous amener à réfléchir sur ce que vous dites et pour essayer que vous alliez plus loin dans la réflexion, il ne suffit pas de dire et d'énoncer quelque chose pour que ce que l'on dit soit exact, juste et intéressant...

Ludovic - Justement, c'est ça qui nous fait rire... que tu nous pousses à aller au bout et qu'on n'a pas envie d'aller au bout.

Jacques - Ah! oui, explique ça...

Ludovic - Comme l'a dit Stéphanie, t'es un peu « chiant » quand tu nous fais aller au bout.

Jacques - Ah oui? C'est embêtant?

Ludovic - Tu nous fais encore plus réfléchir encore plus penser...

Jacques - Voilà, voilà... et c'est « chiant » ça?

Stéphanie - Quand on parle, c'est comme si tu voulais nous ennuyer, alors tu poses encore plus de questions difficiles...

Jacques - Cela t'ennuie ou cela t'amuse?

Stéphanie - Ça m'amuse...

Jacques - Ça t'amuse, mais ça te fait « chier » comme dit mon ami Ludovic.

Stéphanie - Un petit peu.

Jacques - Cela vous ennue d'aller jusqu'au bout de votre pensée?

Stéphanie - Non, ça nous ennue pas ça, mais... les questions... peut-être que ce que tu veux faire aussi,

c'est nous faire penser comme toi... de ton avis... peut-être que tu sais que tu as raison, alors tu veux nous faire penser comme toi...

Jacques - Non, sincèrement, je ne souhaite pas que vous pensiez comme moi, je souhaite que vous pensiez comme vous [le souhaitez] mais que vous alliez jusqu'au bout de votre pensée...

Mathieu - ... c'est du jusqu'aboutisme...

Ludovic - Si tu nous fais aller jusqu'au bout de notre pensée... au bout on va être d'accord avec toi et... qu'on ne veut pas.

Rires

Jacques - Votre impression est donc que je tente que vous en arriviez à penser et à réfléchir comme moi... ce serait embêtant si on pensait tous la même chose.

Ludovic - C'est ça, moi je suis pour la peine de mort mais tu me fais réfléchir, réfléchir que, au bout du compte je vais être contre la peine de mort.

∴

Jacques - C'est à dire que moi, ce que je voudrais, c'est t'amener à te rendre compte qu'être pour la peine de mort, c'est être en contradiction avec, par exemple, le respect de la vie... comprends-tu ce que je veux dire ?

Ludovic - Ça ne change pas quand même, ça ne change pas notre avis.

Jacques - Parce que tu ne veux pas prendre conscience de ça !

Ludovic - ... là, je suis calé.

Jacques - Tu es calé ?

Ludovic - Ben oui, je suis calé entre deux chose...

Jacques - Explique bien ce que tu veux dire, c'est tout à fait intéressant.

Ludovic - Je suis entre un mur et un autre.

Jacques - Explique moi ça, c'est génial !

Ludovic - Je ne sais pas sortir des mots que tu vas m'en ressortir des autres... que je ne saurai pas répondre.

Jacques - Mais vas-y, peut-être que tu me feras voir clair dans ta démarche à toi, c'est ça qui m'intéresse, c'est de savoir comment tu penses et jusqu'où tu peux penser.

Ludovic - C'est que je dis que la peine de mort c'est bien et ce n'est pas bien en même temps. Pour quelqu'un qui a rien fait, c'est pas bien, pour quelqu'un qui a fait, ça... Si tu me cales entre deux murs, je ne saurai pas dire ces mots là. Tu vas me dire, mais oui mais essaie de réfléchir un peu, la justice elle est mal faite mais elle est comme ça etc.

Jacques - Moi, ce que je te dis c'est : celui qui est pour la peine de mort est contre le respect de la vie.

Ludovic - Hé bien voilà, je suis calé maintenant.

Jacques - T'es calé ? Mais, ai-je raison ou pas ?

Ludovic - T'as raison mais pour moi t'as pas raison.

Jacques - Ai-je raison ou pas ?

Ludovic - T'as raison...

Jacques - Alors pourquoi ne pas réfléchir avec mon cheminement ?

Ludovic - J'ai pas envie de réfléchir avec ton cheminement parce qu'après je vais arriver au bout du compte que je serai contre la peine de mort et ça je ne veux pas.

Jacques - Ça c'est intéressant. Pourquoi ne peux-tu pas être contre la peine de mort alors que tu peux te rendre compte que la peine de mort est un manque de respect de la vie ?

Ludovic - Je ne veux pas être contraire à moi.

Jacques - Mais qui es-tu ?

Ludovic - Je suis Ludovic Salvini.

Nicolas - Tu nous dis qu'on n'arrive pas à changer d'avis et tu te demandes à quoi tu sers. Mais quand toi tu essaies de nous contredire pour ton avis à toi, toi non plus tu n'arrives pas à changer d'avis sur ce que tu penses toi... je ne sais pas si tu comprends ce que je veux dire... parce que tu essaies de nous dire : «Écoutez-moi...» pour qu'on comprenne ce que tu veux dire de ton avis... mais notre avis, tu n'arrives pas très bien à le comprendre. Quand t'es dirigé sur ton avis, c'est ton avis quoi ! C'est comme la peine de mort... toi, t'es contre et Ludovic et Stéphanie ils étaient pour... mais toi t'es contre et t'as pas su être pour. T'es resté sur ton avis.

Jacques - Je comprends bien ce que tu veux dire ... ce qui m'intéresse c'est, quand vous dites quelque chose de venir avec une question pour vous mettre mal à l'aise, pour vous ébranler, pour que vous vous sentiez obligés d'aller plus loin, de réfléchir sur ce que vous dites. Pour apprendre à penser justement ... parce que c'est gai d'apprendre à penser, la preuve c'est que ma copine Stéphanie elle trouve qu'elle vient ici pour s'amuser.

Nicolas - Oui mais après, si elle n'a plus envie de rien faire, je veux dire qu'elle en a marre d'aller jusqu'au bout, elle va dire n'importe quoi...

Stéphanie - C'est pas vrai ça !!!

Nicolas - O.K. O.K., je prends ça comme exemple ...

Jacques - Toi, si je te poursuis de mes questions, il arrive un moment donné où tu dis n'importe quoi ?

Nicolas - ... ce n'est pas le mot juste que je voulais trouver ... mais je veux dire : à un certain moment, tu en as marre et je dirai des choses qui me passent par la tête. Jusqu'à un moment tu pensais à réfléchir et au moment où ça se déclenche, que tu dis : j'en ai marre ... tu dis plus ... y a des mots qui te passent par la tête ...

Jacques - Donc, il arrive un moment où le questionnement ça n'est plus amusant ... c'est ça que tu veux dire ?

Nicolas - Si, amusant de parler, de donner son avis et amusant aussi de rire.

∴

Ludovic - Caroline et Émilie ne parlent jamais, à mon avis c'est qu'elles sont calées entre deux murs et moi, les deux murs, j'essaie de les casser, de sortir de ces deux murs ...

Jacques - C'est exactement ce qu'il faut faire.

Ludovic - Tandis qu'elles deux, à mon avis, elles ne sont pas courageuses ... de sortir du mur ... depuis des années et des années, elles sont calées entre ces deux murs.

Jacques - Toi, tu veux briser ce qui te coince !

Ludovic - Moi, oui.

Jacques - Si une question t'enferme, tu essaies de casser l'enfermement !

Ludovic - Voilà.

Jacques - Mais voilà, penser c'est ça, penser c'est ça ... Hé bien, tu penses !

NOTE

1. Retranscription d'un vidéogramme de cours. Jacques Duez enregistre systématiquement en vidéo tous les cours qu'il mène sous forme d'entretiens avec ses élèves. Il en réalise ensuite des vidéogrammes synthétiques de 5 à 10 minutes. Les débats menés dans ses classes de primaire autour de l'affaire Dutroux ont été rassemblés et présentés dans l'émission RTBF *Faits Divers : Les Enfants de l'Année Blanche*. L'interview publié dans le n° 37-38 d'Entre-vues lui a permis, exemples à l'appui, de rendre compte de sa pratique du questionnement à partir des objectifs et idéaux d'enseignement qui l'animent.

GUIDE À L'USAGE DES PROFESSEURS POUR MENER LE QUESTIONNEMENT DES ÉLÈVES

Lipman a établi, dans le cadre de son cours de philosophie pour enfants, une liste de comportements cognitifs que l'enseignant se devrait de mobiliser chez les élèves.

1. Faire fournir des raisons :
 - Quelle raison as-tu d'affirmer cela?
 - Qu'est-ce qui te fait penser cela?
 - Sur quoi t'appuies-tu pour croire que?
2. Faire évaluer les raisons avancées :
 - Crois-tu que c'est une bonne raison?
 - Pourquoi crois-tu que ton point de vue est correct?
 - Qu'est-ce qui te fait croire que ta raison est valable?
3. Faire définir les termes employés :
 - Tu viens d'utiliser tel mot, que veux-tu dire?
 - À quoi tel mot réfère-t-il?
 - Dans quel sens emploies-tu ce mot?
4. Faire rechercher les présupposés :
 - Qu'est-ce que cela (cette question) présuppose?
 - Est-ce que cela veux dire que tu crois que...?
 - Est-ce que ce que tu dis repose sur la notion de...
5. Faire rechercher les implications :
 - D'après ce que tu viens de dire, est-ce qu'il s'ensuit que...?
 - Qu'est-ce que cela implique?
 - Si tu dis cela, peux-tu dire aussi que?
6. Faire utiliser des critères logiques dans l'argumentation :
 - Peux-tu dire ceci et cela en même temps?
 - Si une partie a telle propriété, est-ce que le tout aura la même propriété?
 - Si c'est vrai de quelques-uns, est-ce vrai de tous?
7. Offrir des critères/raisons pour faire avancer la discussion :
8. Stimuler une pensée sensible au contexte :
 - faire tenir compte des différents points de vue ;
 - Dans quelle mesure, ce que X vient de dire s'accorde avec ce que tu dis?
 - Quel est le lien entre ce que tu dis et ce que X vient de dire?
 - Est-ce que ton point de vue diffère beaucoup de celui de X?
9. Encourager à faire le lien entre différentes situations :
 - En quoi ce que tu dis ressemble à ce que nous avons vu au préalable?
 - Quelle différence fais-tu entre cette situation et celle décrite avant?
 - Existe-t-il une similitude entre ces deux situations?
10. Encourager les enfants à rechercher les alternatives :
 - Y aurait-il une autre façon de voir ce point?
 - Comment pourrais-tu entrevoir cela d'une autre façon?
 - Que se passerait-il si quelqu'un proposait...?
11. Montrer que le sens des mots dépend du contexte :
 - Ce mot pourrait-il avoir une autre signification si on changeait de situation?
 - Dans quel sens emploies-tu ce mot?
12. Faire rechercher des contre-exemples :
 - Est-ce qu'il existe un cas qui permettrait de penser que ce que X dit n'est pas tout à fait juste?
 - Connaissez-vous un cas qui pourrait aller à l'encontre de ce que X vient de dire?
 - Est-ce que ce cas ne vient pas manifester que l'idée proposée est inadéquate?
13. Sur base des exemples fournis par les élèves, faire fournir de nouveaux critères ;
Pas d'exemple à l'appui de cette catégorie.

14. Faire trouver des exemples :
 - Aurais-tu un exemple à donner pour illustrer ce que tu viens de dire?
 - Peux-tu donner un cas?
 - As-tu un exemple?
 15. Faire s'interroger les enfants sur la méthode qu'ils prennent pour rechercher :
 - Comment sais-tu cela?
 - Comment as-tu réussi à trouver cela?
 - Y a-t-il des faits que tu pourrais apporter pour supporter ton opinion et est-ce la seule chose que tu pourrais fournir?
 16. Faire s'interroger les élèves sur la méthode que les autres prennent pour rechercher :
 - Que penses-tu de la façon dont X s'y prend pour résoudre le problème?
 - Crois-tu qu'il y aurait une autre façon de résoudre le problème?
 17. Accepter une remarque provenant d'un élève. Pas d'exemple à l'appui de cette catégorie.
 18. Encourager les enfants à accepter la correction des pairs :
 - As-tu l'impression que la remarque de X est pertinente en regard de ce que tu viens de dire?
 - Comment ce que X vient de dire peut t'aider à mieux progresser dans notre recherche?
 19. Transformer la classe en communauté de recherche. Disposer la classe de telle façon que les enfants puissent se voir lorsqu'ils se parlent.
 20. Souligner le caractère intéressant des propos des enfants;
 21. Faire s'interpeller les enfants plutôt que toujours revenir à l'enseignant;
- Pour ces dernières catégories, aucun exemple n'est fourni par Lipman.
22. Faire commenter ce que les autres disent;
 23. Quand un élève répond, faire suivre la réponse d'une autre question plus poussée;
 24. Faire participer (de manière non menaçante) ceux qui ne s'expriment pas;
 25. Montrer son attirance personnelle pour la recherche.

II. Philosopher dans l'enseignement spécial

« Tous philosophes » ! Tel est le principe démocratique qui anime Jean-Charles Pettier. Philosophe de formation, il enseigne en France dans l'enseignement spécialisé.

Engagé avec Michel Tozzi dans une thèse sur l'introduction de la philosophie dans cet enseignement, de façon à la fois méthodique et inventive, il relève le défi, soucieux avant tout d'établir une véritable communication avec ces élèves issus de milieux socio-culturel défavorisés, en utilisant des moyens pédagogiques adaptés (photolangage, questionnaires succints ...). Il en a extrait pour nous un dispositif didactique qu'il a expérimenté, accompagné d'une analyse minutieuse relevant les points forts et les points faibles. Il démontre comment il est possible de faire « problématiser, conceptualiser, argumenter » des élèves de cet enseignement autour d'une affirmation raciste lancée vivement dans une de ces classes : « Les bamboulas, il faut tous les jeter à la mer ! »

Pour lui, comme pour Jacques Duez, philosopher commence par la pratique du doute systématique des certitudes. D'où une déstabilisation qui peut raidir les élèves dans une attitude défensive ou émotionnelle. Pour contrer ce risque, il propose, idée géniale, de considérer seulement le doute comme une hypothèse provisoire. Et dès lors ses élèves peuvent accepter d'examiner leurs convictions puisqu'elles ne sont pas directement menacées.

Jean-Charles Pettier nous apporte toutes les clefs théoriques et pratiques nécessaires au report de cette démarche dans les classes. Nous attendons impatiemment de pouvoir répercuter la totalité de sa recherche dès parution de sa thèse.

Un problème philosophique en SEGPA¹: « il faut être raciste, alors? »

Jean-Charles Pettier (Lycée Jean Vilar, Meaux, France)

Plutôt que d'analyser un corpus global de séquences, ce qui paraît de peu d'intérêt au regard du faible nombre de séquences effectuées, on a préféré analyser une séquence, qui nous paraît à bien des égards symptomatique de la façon d'envisager l'enseignement de la philosophie en SEGPA. Cette séance constitue un prétexte, pour mettre en évidence des remarques faites par l'analyse globale des séances réalisées par ailleurs.

CETTE ANALYSE SE DÉROULERA EN TROIS POINTS :

1. LA DESCRIPTION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA SÉANCE, SON ORIGINE « HISTORIQUE » (QUI NOUS PERMETTRA DE VOIR COMMENT ELLE S'INSÈRE DANS UNE DYNAMIQUE GLOBALE), SUIVIE D'UNE PRÉSENTATION DES PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES SUR LESQUELS ELLE S'APPUIE,
2. LA DESCRIPTION DE LA SÉANCE, QUI VA CONSISTER EN UNE REPRODUCTION DE LA FICHE DE PRÉPARATION DE CELLE-CI, ARTICULANT DES PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES (PHILOSOPHIQUES, PÉDAGOGIQUES, COGNITIVISTES),
3. UNE ANALYSE DE CETTE SÉANCE, QUI DEVRAIT PERMETTRE D'EN DÉGAGER DES ENSEIGNEMENTS PLUS GÉNÉRAUX.

ENFIN, CETTE SÉANCE SERA L'OCCASION DE FORMULER AUSSI QUELQUES UNES DES DIFFICULTÉS QUE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN SEGPA PRÉSENTE.

ON TROUVERA ÉGALEMENT UNE ANNEXE I: FICHE DE PRÉPARATION DE LA SÉQUENCE SUR LA LIBERTÉ QUI A MOTIVÉ LA SÉQUENCE SUR LE RACISME.

I. Cadre général de la séance

I.1 CADRE « HISTORIQUE »

Cette séance a été réalisée dans deux classes différentes de 3^e de SEGPA. Elle n'était pas prévue au départ dans le cadre général des activités du premier trimestre, mais la nécessité de traiter son sujet (le racisme) s'en est imposée.

POINT DE DÉPART DANS LA PREMIÈRE CLASSE : le cadre général du travail, d'un point de vue philosophique, était la question de la conscience. On était dans un séquence traitant plus spécialement du problème de la liberté de penser (voir annexe). Si les élèves étaient arrivés à concevoir la différence entre liberté physique et liberté intellectuelle, ils ne voyaient pas par contre la difficulté d'être libre de penser par soi-même. À cet effet, je décidai de les placer devant un problème concret, celui du racisme, exprimé à travers une position radicale (que j'avais entendue exprimée telle quelle lors de discussions extérieures) : « *Les bamboulas, il faut tous les mettre à la mer!* »

J'avais bien sûr expliqué que cette position n'était pas personnelle, mais qu'il s'agissait de l'étudier :

- « *qu'en pensez-vous ?* »,

- « *comment réagiriez-vous face à la personne qui dit cela ?* »

En fait, mon objectif, après les avoir fait exposer leurs réactions de la façon la plus cohérente possible, était de parvenir à les déstabiliser, en leur montrant que ce qu'ils exprimaient (un antiracisme profond), était en fait aussi peu réfléchi que ce qu'ils critiquaient : si leur conclusion était peut-être bonne, les raisons sur lesquelles ils s'appuyaient ne l'étaient peut-être pas, car elles étaient liées à une éducation qui avait affirmé des valeurs, sans les expliquer et les justifier. Ce qu'ils croyaient être l'expression d'une certaine liberté de penser semblait presque davantage le fruit d'un conditionnement.

À chaque position exprimée, je demandais donc des justifications « *pourquoi?* », auxquelles ils ne pouvaient répondre faute d'arguments.

À terme, je pensai que, sans se prononcer pour le moment sur la validité de telle ou telle position, on pourrait au moins affirmer la nécessité d'une pensée approfondie, comme source d'une certaine liberté.

Mais s'il y eut bien déstabilisation, elle fut plus forte que prévue : les élèves se rendant compte qu'ils manquaient d'arguments pour soutenir leur position, crurent que mon objectif était la mise en évidence du fait qu'il n'y avait pas d'argument pour la soutenir, ce qui se traduit par la remarque désabusée d'un élève : « *il faut être raciste, alors...* »

La fin de l'heure approchant, je préférerais ne pas les laisser dans ce qui semblait très difficile à vivre et à concevoir, je conclusai la séance en trois points :

- sur la difficulté d'une pensée autonome, source de liberté (qui fut la conclusion d'une réflexion du groupe sur l'origine de nos prises de position, fruit d'une éducation parentale, religieuse, scolaire, etc.),
- sur l'affirmation de la validité de leur prise de position initiale contre le racisme (destinée à les « rassurer », tout en leur permettant peut-être d'aller plus loin dans la réflexion ultérieure),
- sur la proposition d'une séance sur ce problème, destinée à favoriser leur réflexion, qui fut acceptée immédiatement.

POINT DE DÉPART DANS LA DEUXIÈME CLASSE : ayant utilisé le même exemple que dans la classe précédente, sans cependant avoir les mêmes difficultés, je demandai aux élèves si, eux aussi, étaient intéressés par une réflexion sur le racisme, ce qu'ils acceptèrent.

I.2 CADRE GÉNÉRAL THÉORIQUE

Cette séance s'appuie sur quelques principes généraux, élaborés par la confrontation entre des présupposés théoriques et leur mise en oeuvre dans les classes :

- NE PAS DOUTER POUR MIEUX DOUTER : s'il est souvent affirmé que le point d'origine de la philosophie, c'est le doute, reste qu'il faut rendre celui-ci possible. Paradoxalement, il semble que cela ne soit souvent envisageable pour un élève de SEGPA que s'il sent ou sait que ce doute ne sera que provisoire. Sûr de retrouver des points d'appui, il peut alors examiner ses positions, éventuellement voir qu'elles sont problématiques (ce qui permettra alors peut-être ultérieurement de radicaliser la mise en question). Cela se traduira dans la séance présentée par l'affirmation que l'on ne peut pas être raciste, si l'on a réfléchi en toute raison à la question. Il s'agira alors de trouver ces bonnes raisons.

Les risques sont multiples :

- En arriver à soutenir comme point de départ les positions les plus extrêmes. Que faire si la classe est unanimement raciste ? Faut-il accepter ce point de vue comme point de départ, affirmer d'emblée qu'on le retrouvera après une réflexion, destinée à le fonder ? De la même façon, que faire s'il n'y a pas d'unanimité ? Peut-on prétendre conserver tous les points de vue, au terme d'une réflexion ?

Le principe général affirmé ci-dessus ne peut donc s'exercer que s'il concerne une question qui fait l'unanimité dans la classe, à propos d'une conclusion qui est plutôt socialement de nature consensuelle. Cela nécessite que l'affirmation du point de départ ne soit pas liée au hasard, mais à des remarques déjà faites en classe à d'autres occasions, qui semblent avoir cette qualité doublement consensuelle. Il ne peut s'agir que d'un point de départ, dans l'activité philosophique en classe. Point de départ qu'il conviendra d'analyser par une attitude réflexive dans la classe, afin qu'il ne soit plus nécessaire, au fur et à mesure du développement de l'habitude d'un travail de remise en cause des certitudes. C'est un premier pas vers la possibilité d'un doute plus systématique, où l'affirmation sous-jacente ne serait plus : « on va arriver à la même conclusion, mais fondée en raison », mais « on va arriver à une conclusion par le travail de la raison, qui sera peut-être contraire à celle que l'on avait a priori ».

- donner à penser que la philosophie ne sert à rien : pourquoi s'encombrer d'une pensée qui ne permet de formuler que ce que l'on sait déjà ? Si le type d'affirmation dont on part est de nature consensuelle, il faudra, lors de « reprises » (à l'occasion de séances ultérieures, par exemple), montrer que les opinions divergent, que certaines sont plus fondées que d'autres, que là se joue en partie le travail de la raison,
- donner à penser qu'une position consensuelle est forcément fondée. Cela va à l'encontre du modèle philosophique socratique (que nous revendiquons), celui du « taon »² qui aiguillonne la cité. Une critique de la réflexion lipmanienne s'appuie sur le problème de la vérité comme fruit de l'intersubjectivité. Or c'est pourtant ce à quoi l'on risque d'arriver ici, au moins dans l'esprit des élèves. Mais il ne s'agit ici que d'un biais, qu'il faudra dénoncer comme tel par la suite.

Toutes ces raisons font que l'on ne peut pas prétendre utiliser ce principe de façon systématique durant l'ensemble du cursus. Il peut constituer un point de départ, pour habituer les élèves à questionner des affirmations, les faire entrer dans le doute, mais en même temps dans son corollaire : la possibilité d'une position fondée en raison.

- ARTICULER PLUSIEURS NIVEAUX DE VALIDITÉ : le particulier (l'individuel), l'immédiatement concret de la classe, l'école (un peu plus général et abstrait), le général (la France, le monde), l'universel. Ce principe, s'il était déjà apparu lors des premières théorisations, s'est affirmé par la mise en pratique. Des principes, des questions vont être élaborés à l'échelle de la classe, on montrera que ce n'est pas lié qu'à cette structure, mais envisageable aussi bien pour l'individu que pour la société, et dans l'absolu. Plus encore que dans des classes habituelles, habituées à l'abstraction, les allers et retours entre le plus concret et le plus abstrait sont indispensables, au risque sinon de l'échec,
- DES POINTS DE REPÈRE TANGIBLES, ce qui vient en complément du principe ci-dessus. Une partie du travail de préparation consiste en une réflexion sur les biais concrets de la réflexion, biais dont l'idéal est qu'il soit le produit d'un premier travail des élèves, destiné à les faire entrer progressivement dans le problème posé. Ces biais seront inscrits au tableau, constitueront donc un référent commun auquel se reporter lors de la réflexion, fournissant des bases argumentatives.

Dans la réflexion sur le racisme, ce biais est constitué par le tableau de comparaison entre les élèves sur leurs qualités et défauts. Lors d'un travail sur la mort, il était constitué par la notation des visions individuelles de chacun des élèves sur leur mort, superposant des interprétations différentes, que l'on pouvait confronter, pour mettre en évidence par exemple la difficulté à penser ce moment, la nature justement interprétative de cette réflexion, etc.,

- ARTICULER RÉFLEXION INDIVIDUELLE ET ÉLABORATION COLLECTIVE. Si Lipman centre sa pédagogie autour de l'idée de communauté de recherche, il nous semble plus judicieux de penser simultanément les deux termes, ne serait-ce que parce que la dimension du collectif en SEGPA est extrêmement difficile à envisager immédiatement. Les élèves sont plutôt centrés sur eux mêmes, ne s'intéressent à un problème que s'il les concerne individuellement.

La communauté de recherche constitue un des objectifs possible du travail, comme lieu d'élaboration réellement collective. On a plus souvent en SEGPA une somme d'individus, qu'il va falloir organiser pour leur apprendre à s'écouter. Le rôle du professeur sera alors d'être une sorte de miroir réfléchissant, renvoyant au groupe classe les questionnements et élaborations individuels, donnant les moyens d'élargir les perspectives. Plus qu'une réelle communauté dont le professeur ne serait qu'un terme, la classe se constituera peut-être comme unité en se positionnant collectivement par rapport à cette instance questionnante qu'il constitue,

- ARTICULER LE FAIRE ET LE PENSER, action et réflexion : la grande fatigabilité des élèves, surtout face à une activité conceptuelle dont ils ont peu l'habitude, conduit à penser toujours des activités où ils vont produire, écrire, noter, intercalées avec les moments d'analyses, de réflexion. On peut espérer que progressivement, les moments de réflexion se développeront, mais il ne s'agit là que d'un vœu que rien ne vient confirmer pour le moment.

Le problème qui se pose ici sera aussi le risque de l'oubli de la dynamique interne du raisonnement, auquel pour le moment on remédie en inscrivant au tableau les étapes et conclusions provisoires de la réflexion,

- NE PAS PENSER UNE SÉANCE COMME LE DÉROULEMENT D'UNE LOGIQUE RÉFLEXIVE : donner les moyens de penser le problème (par exemple, des tableaux de comparaison), prévoir des problématiques possibles, des éléments de conceptualisation, des types d'arguments, des exemples, mais, en dehors du déroulement pédagogique prévu, laisser une certaine liberté pour qu'une réflexion originale puisse voir le jour. Cette façon de concevoir le travail rappelle les préparations faites dans le cadre de la philosophie pour enfants, où l'on trouve, en dehors des romans philosophiques, des cadres de préparation avec des questions prévues, des éléments de problématique, etc. Peuvent alors apparaître des éléments totalement imprévus, liés au vécu quotidien des élèves, par exemple. On a choisi de tenter de ne pas négliger ces éléments, mais, sans les intégrer dans la discussion (pour qu'elle garde une certaine cohérence), ils seront notés et pourront faire l'objet d'une séance ultérieure (c'est ce qui s'est passé à propos du problème du racisme),
- POSITIONNER L'ANALYSE COGNITIVE À LA RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE : alors que l'on pensait à l'origine qu'une articulation pourrait être formulée lors de la préparation de la séquence, de façon à travailler spécifiquement des fonctions cognitives durant les interventions, l'expérience montre que cela est très difficile. On vient de le voir, la séance n'est pas pensée comme le déroulement d'une logique réflexive, il faut donc y avoir à l'esprit les concepts que l'on cherche à dégager, les lignes problématiques, les arguments possibles pour les soutenir, les exemples à utiliser éventuellement. Il y a d'autre part les problèmes spécifiques (relationnels surtout) des élèves de SEGPA qu'il convient de gérer. Il faut encore permettre aux élèves d'utiliser au mieux les « outils » proposés. Enfin, il faut articuler cela avec les spécificités de chacun (sensibilités, facilités pour parler ou non, etc.). Cela nous conduit, plutôt que d'envisager de travailler spécifiquement des fonctions cognitives, à essayer de voir si notre travail ne permet pas de les travailler, sans qu'elles soient envisagées pour elles-mêmes. On retrouve ainsi un prolongement d'une réflexion antérieure sur la continuité entre l'enseignement de la philosophie et les possibilités éventuelles de remédiation cognitive
- LE DOUBLE RÔLE (QUESTIONNEMENT / SYNTHÈSE) DU PROFESSEUR, qui nous semble une des traductions de ce modèle pédagogique et philosophique que nous revendiquons : Socrate.

Sur le questionnement : il nous semble en effet que la question (« pourquoi? »), demandant des précisions sur les raisons qui motivent une prise de position, ou la suite de questions amenant l'élève à se trouver en face de ses contradictions internes³ sont une version moderne de l'ironie socratique. Ironie non pas moqueuse, mais interrogeant des prises de position qui se veulent sérieuses au départ⁴.

Sur la synthèse : le rôle de synthèse correspondrait aux phases durant lesquelles Socrate fait le point, traduit la pensée de son interlocuteur et recherche son accord⁵. Ces deux rôles ne sont possibles que si la pédagogie mise en œuvre se centre autour de l'élève, qui tiendra un discours sur lequel s'appuiera ensuite le raisonnement, et non pas dans le cadre d'une pédagogie où questions et réponses sont formulées par le professeur, et rentrent dans un cadre préétabli, conventionnel. Ce double rôle constitue alors le professeur à la fois comme « maître » et « antimaitre » de philosophie, pour reprendre les termes de J. Boulanger dans un article dont nous partageons les conclusions⁶.

NOTES

1. Les SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) sont les structures créées en France pour accueillir les élèves de l'âge du collège (entre 12 et 16 ans), en échec scolaire massif. Ces élèves étaient précédemment caractérisés comme Déficiants Intellectuels Légers, répertoriés par un Quotient Intellectuel légèrement inférieur à la moyenne. La remise en cause de cette caractérisation par l'O.M.S a conduit à les définir plutôt par rapport à leur situation scolaire. Il faut savoir qu'en fait, leurs difficultés sont plus larges : difficultés relationnelles, psychologiques, sociales... Dans le cadre de la SEGPA, ces élèves reçoivent pendant deux ans un enseignement général adapté en principe à leurs difficultés. Le temps scolaire (durant les deux années suivantes) est ensuite partagé entre enseignement général et initiation professionnelle, destinée à les positionner au regard de référentiels de compétences professionnelles, pour faciliter un apprentissage ultérieur.

2. Platon, Apologie de Socrate.

3. Comme dans la séance où les élèves critiquant les racistes sous prétexte qu'ils n'ont pas réfléchi avant de prendre position, sont petit à petit amenés à voir que leurs propres prises de positions sont le fruit d'une éducation, plutôt que d'une réflexion.

4. « L'ironie de Socrate consiste à prendre l'homme sérieux à son propre piège, en lui montrant que ce sérieux repose sur une ignorance qui s'ignore » J. Brun, Socrate, P U F QSJ p.98

5. Ce qui se traduit par les expressions qu'il emploie à de multiples occasions, par exemple dans Ménon, 74e : « Un tel langage, n'est-il pas celui que tu tiens? » (trad. L. Robin, Pléiade Gallimard, p. 519).

6. J. Boulanger : Socrate, maître ou antimaitre de philosophie? Cahiers pédagogiques de Strasbourg.

II. Description de la séance

II.1. FICHE DE PRÉPARATION

CLASSE: SEGPA

Page 1

OCCASION / PROBLÈME CONCRET: *Problème vu lors de la séance sur la liberté de pensée, exemple du racisme*

PROBLÈME PHILOSOPHIQUE: *FAUT-IL ÊTRE RACISTE ?*

PLAN PHILOSOPHIQUE :

ORDRE DU RAISONNEMENT

NOTIONS(S)

I. L'égalité veut-elle dire l'identité?

égalité

II. La différence veut-elle dire supériorité?

différence

CONCEPTS :

TEXTES UTILISÉS: *sans*

EXERCICES :

- **individuel :** – remplir une ligne d'un tableau d'auto-analyse
– comparer, dans ce même tableau, les résultats obtenus, en tirer des conclusions.
- **collectif :** – analyse collective du tableau, déductions par rapport au racisme

TRAVAIL À LA MAISON : *sans*

PLAN COGNITIF :

RÉFÉRENCES DES FONCTIONS COGNITIVES

**OBJECTIFS NOYAUX
DU PHILOSOPHER :**

Input

Élaboration

Output

– Conceptualiser :

– *égalité/identité*

*Ne pas
reconnaître*

– *supériorité/différence*

*ou
distinguer*

– Problématiser

L'idée d'égalité

*analyser
ne pas savoir
un problème*

– Argumenter :

*Les raisons de se considérer
comme égaux*

*ne pas répondre
avec assez
de précision*

PLAN MÉDIATIF :

Intentionnalité, réciprocité / TRANSCENDANCE / Signification / Sentiment de compétence / Régulation du contrôle du comportement / Comportement de partage / Individuation et différenciation psychologique / Recherche de but, planification et réalisation de ce but / Défi, recherche du nouveau et du complexe / Modifiabilité / Vision optimiste / Élargissement des sphères d'activité

PLAN DIDACTIQUE:

Page 2

PROFESSEUR	ÉLÈVES	Présup/Théorie
ACTION :		
Rappel du problème posé : question de la liberté de pensée, exemple du racisme, problèmes d'argumentation		<i>Idee de communauté d'expérience (préalable à la C R)</i>
- Proposition de travail: tableau à remplir	Notation	- Directivité / recherche (quest / rép)
- Inscription au tableau	- Recherche individuelle / remplir chaque case	- Impossibilité d'affronter un doute trop radical
- Regroupement au tableau	- Notation	
- Proposition d'analyse, colonne par colonne : individuellement, puis collectivement	- Comparaison : similitudes, différences entre les élèves, d'où conclusion	- Nécessité de varier les supports
- Reprise des éléments importants, questionnement, synthèse, demande d'argumentation / tableau		
METACOGNITION :		
Analyse / problème de départ: la liberté Questions: Qu'a-t-on fait ici? Comment s'y est-on pris? Chercher des arguments	- Analyse collective : chercher des arguments, de « bonnes » raisons d'avoir une opinion - Se dégager des idées préconçues	

II.2. LES RÉSULTATS ATTENDUS

Les résultats attendus sont de deux sortes : la rédaction d'un tableau, support collectif d'analyse. Une traduction de celle-ci se fera par la rédaction d'un résumé (conclusion) au bas de chaque colonne du tableau, puis de façon générale.

D'autre part, un travail d'émergence de concepts, de problèmes, par l'analyse de ce tableau, et une recherche d'argumentation basée au départ sur ce qu'il révèle, élargie progressivement au général, voire à l'universel si possible.

II.2.1. Forme du tableau

Élèves	Comment je suis	Ce que j'aime	Ce que je déteste	Les activités que je sais le mieux faire	Les activités où je ne suis pas très fort
Liste par élève	Chacun		remplit		sa ligne
Conclusion Rédigée colonne par colonne					

II.2.2. Analyse à partir du tableau

Ce tableau est un support d'analyse. Il n'est utilisable que parce que les élèves se connaissent, c'est-à-dire qu'il va permettre une analyse, parce que d'une part il permet de mettre en évidence des caractéristiques différentes, et d'autre part parce que ces caractéristiques ne sont pas assimilables à des caractéristiques raciales, mais plutôt soit individuelles, soit culturelles.

Le travail consistera alors :

- à comparer dans chaque colonne les différentes lignes
- à rapporter les éléments semblables ou différents aux individus présents,
- à problématiser les affirmations précédemment émises, par exemple ici : « les hommes sont égaux, sont-ils identiques ? »
- à formuler des conclusions provisoires, par comparaison de caractéristiques « proches » (ne nécessitant pas une vision large du tableau dans sa globalité, ou la mise en relation du tableau à la réalité),
- à élargir les perspectives données par le tableau :
 - en enrichissant le tableau (ainsi, par exemple, les élèves noirs, ou de type arabe, ne soulignent jamais les mêmes caractéristiques dans la description qu'ils font d'eux-mêmes, de la même façon qu'un élève blanc. Or, dans le cadre précis du racisme, ces caractéristiques auront de l'importance, dans la comparaison ultérieure des qualités, différences, goûts, etc.),
 - en tentant de voir si les conclusions dégagées peuvent s'appliquer à l'école, à la France, au monde, etc.
- à tirer des éléments conceptuels : il faut avoir les mots pour comparer,
- à opérer des synthèses à partir d'éléments divers, présentés à plusieurs endroits, d'abord colonne par colonne, puis de façon générale, en comparant les colonnes entre elles,
- à trouver des arguments, en référant chaque affirmation par exemple aux lignes et colonnes concernées, à retrouver les noms des personnes possédant ces caractéristiques, etc.
- à formuler des conclusions générales.

III. Analyse spécifique de cette séance

III.1 LES TABLEAUX OBTENUS

Si a priori, les résultats du remplissage des deux tableaux devaient permettre d'effectuer les mêmes types d'analyse, reste évidemment qu'ils ne pouvaient être identiques. Pour plus de précision, je séparerai donc classe par classe.

III.1.1 Dans la première classe (réellement posé)

(où le problème du racisme s'est

Tableau

Élèves	Comment je suis	Ce que j'aime	Ce que je déteste	Les activités que je sais le mieux faire	Les activités où je ne suis pas très fort
Denise	petite, brune	la musique	le football	français	maths
Ludivine	grande, châtain	écrire des histoires	les bagarreurs	écrire des histoires	maths
Grégory	grand	base-ball	la pêche	le football	repassage
Isabelle	grande	l'équitation	les racistes	fumer	ménage repassage
Anissa		mon pays (Algérie)	les racistes		maths
Sambou	grand, noir	la danse	les racistes	danser le Hip-hop	Cheval d'arçon
Ludo	Basket,	l'école pêche	la pêche	hand-ball	

Jacques		rugby	l'école	les maths	français
Jonathan		les filles	le professeur		
Céline	grande, brune aux yeux bleus	les animaux	la natation l'endurance	écouter, la cuisine	le base-ball les maths
Jean	petit	football	l'école	le ménage	
Ozkam		football	les racistes	football	
Moussa	grand				

Conclusions

On n'est pas tous pareils	Nos goûts sont différents, d'autres sont identiques, cela ne dépend pas de la couleur de notre peau	Chacun peut détester des choses différentes	Les dons ne dépendent pas de la couleur	Tout le monde a des points faibles
On est différents: couleur, cheveux, âge, taille, dents, coupe		Une même chose (racisme) peut être détestée par des gens différents de couleur	Tout le monde n'a pas les mêmes dons	Aucun n'est supérieur

Conclusion: la couleur de la peau ne permet pas de se penser supérieur

III.1.2 Dans la deuxième classe (où le problème a été amené)

Tableau

Élèves	Comment je suis	Ce que j'aime	Ce que je déteste	Les activités que je sais le mieux faire	Les activités où je ne suis pas très fort
Patrice	silencieux	l'informatique	le réseau	l'informatique	les examens
Bastien	grand, sérieux	le foot, la pêche	rien	le foot, la pêche	maths
Hocine	sérieux, marrant	le théâtre la curiosité	le racisme,	le travail scolaire	le travail
William	sérieux				maths
Lamia	rigolote, sérieuse, petite	la moto	l'école	le basket	le foot
Aurore	sérieuse	la natation	le foot	le français	maths
Dianabou	grande, timide				
Lætitia	timide, sérieuse	s'amuser	regarder la télé	l'équitation, la cuisine	sport
Si hem	timide, sérieuse moyenne (de taille)	animaux	le ménage		sport
Bastien	coincé	la meringue (la faire)	la meringue (la manger)	basket	français
Sophie		musique		maths, sport	biologie
Lionel		basket			français

Conclusions

*Le sérieux ni
la timidité
ne dépendent pas
de la couleur
de peau*

*Les goûts ne
dépendent pas
des races.
Les goûts
dépendent de
la personne*

*Cela ne dépend
pas de la race*

*Les dons ne
dépendent
pas de la race*

*Cela ne dépend
pas de la race*

Conclusion générale :

Les goûts, les dons, les aptitudes pour les activités physiques ou intellectuelles ne dépendent pas des races. Il n'y a pas de race supérieure, mais des gens différents

Ces tableaux ne rendent pas compte du travail réel réalisé en classe, celui-ci, sur la base d'un questionnement professoral, s'est déroulé sous la forme d'une analyse commentée des résultats du tableau, avec un élargissement progressif des perspectives envisagées, pour tenter d'argumenter une position non raciste.

Retranscrire l'intégralité des réflexions serait fastidieux (nous n'en avons pas d'ailleurs un compte-rendu exhaustif), nous avons préféré effectuer une analyse s'appuyant sur des « moments » de discussion.

III.2. ANALYSES

Le travail réalisé peut être considéré de trois façons différentes :

- si l'on se place du point de vue de la discipline,
- si l'on se place du point de vue de l'élève,
- si l'on se place du point de vue du professeur.

III.2.1. Le point de vue de la discipline

a/ Si l'on se place dans la perspective classique de l'enseignement de la philosophie, comme exercice de la raison, exprimée par le professeur qui traite d'un problème, en recourant à des textes classiques, il est bien évident qu'il n'est pas fait là de la philosophie : pas de recours au texte, pas de professeur qui discours, pas une raison (exprimée par un sujet qui vise l'universel) à l'oeuvre.

- Si par contre on considère que la philosophie, c'est avant tout l'exercice de la raison (comme capacité universelle, donc à l'oeuvre en chacun, mais aussi dans l'interaction), qui s'interroge sur une question qui fait problème, et va chercher à lui trouver une réponse objectivement fondée, la réponse sera plus nuancée.

b/ Y a-t-il une question qui fait problème ici ? On l'a vu, nous avons choisi de ne pas laisser une réponse en suspens, mais d'affirmer une réponse. Le problème posé n'est donc plus de trouver une réponse à la question, mais plutôt de savoir pourquoi la réponse donnée est valable.

Il s'agit là d'un subterfuge, dont on a précisé les raisons précédemment. Il nous permet en fait de tenter d'examiner les données objectives du problème, telles qu'elles nous sont présentées par l'expérience de la classe, que l'on tentera d'élargir au général, voire à l'universel. À la limite, la conclusion ne s'imposait peut-être pas, à l'issue de l'étude, mais le fait de confirmer l'affirmation première des élèves (« *il ne faut pas être raciste* ») permettait qu'ils examinent plus objectivement les données.

Ainsi, par exemple, les différences liées aux cultures ont été examinées, à propos des différences de goûts culinaires mais, dégagées du risque de lier cela à la « race », les élèves ont pu voir qu'il s'agissait là de faits d'éducation, comme ce qui touche d'autres domaines.

Mais dire qu'on a cherché à examiner objectivement les données d'un problème ne suffit pas pour dire que l'on a effectué une activité philosophique. La science, par exemple, vise l'objectivité, sans pour autant prétendre à l'analyse philosophique.

c/ Comment le travail est-il effectué ici ? En quoi peut-on le référer ou non à la philosophie ? Si l'on abandonne la vision classique de l'enseignement de la philosophie, on peut quand même articuler le travail réalisé avec ce que l'on attend de la philosophie en général.

L'enseignement de la philosophie a pour but de permettre à l'élève de penser selon la raison, ce qui ne peut se faire qu'en PROBLÉMATISANT, CONCEPTUALISANT, ARGUMENTANT.

Ce travail est-il fait ici ?

PROBLÉMATISANT : Qu'est ce que problématiser ?

- Le travail de problématisation dans une dissertation, par exemple, se place sur plusieurs niveaux : c'est une attitude globale, qui cherche à déterminer la réponse possible à une question en interrogeant les différentes réponses possibles pour déterminer leur validité, quitte à en formuler de nouvelles plus adéquates.
- C'est une attitude constante, particularisée à chaque affirmation : toute affirmation est interrogée pour voir si et en quoi elle pose problème.

Il y a bien dans cette séquence un problème à résoudre au départ, et même un double problème : une position « raciste » se défend-elle au regard de la raison ?

- Quels sont les arguments pour défendre une position non raciste ?

Si le premier problème est provisoirement mis de côté, l'attitude questionnante en elle-même subsiste : attitude questionnante essentiellement du professeur : « *sur quoi t'appuies-tu (pour affirmer cela) ? Pourquoi ?* ».

Si l'attitude de questionnement existe chez les élèves, elle se manifeste davantage comme une mise en doute de ce que l'autre affirme, sans que les problèmes soient clairement énoncés, ce qui nécessitera de la part du professeur soit une demande de question, soit la reformulation sous forme questionnante de l'affirmation d'un élève.

Par exemple, la première colonne va être l'objet d'une discussion, car une conclusion provisoire va être que « *personne n'est pareil* » (d'où le concept d'identité, voir ci après).

Il va d'abord s'agir de la justifier au regard du tableau et, si celui-ci peut laisser le problème en suspens (deux élèves peuvent avoir inscrit les mêmes caractéristiques), il faudra alors élargir la conclusion à la considération objective des deux élèves (ne serait-ce qu'au regard des qualités physiques).

Mais un élève va alors affirmer : « *et les jumeaux, alors, ils sont bien identiques !* », qui reformulée, va donner la question (professeur) : « *deux jumeaux sont ils identiques ?* » Ce qui nécessitera :

- un appel à l'expérience (une des élèves est jumelle, elle va décrire ses différences avec sa jumelle),
- un appel à la connaissance, sous forme de question : « *qu'est-ce qu'un jumeau* » (question d'un élève) ?
- une mise en question philosophique (professeur) : « *se ressembler, est être identique ? Connaissez-vous deux personnes identiques ? Y a-t-il deux personnes identiques ?* »

Toute question n'est pas philosophique, mais l'attitude qui consiste à questionner, pour valider, est peut être en soi déjà philosophique.

CONCEPTUALISANT :

- on vient de le voir, le travail de conceptualisation est impliqué immédiatement par le raisonnement. Ici, il s'agit de définir l'identité : on est identique quand « tout est pareil », et après demande « seulement dans notre aspect ? », réponse « à l'intérieur et à l'extérieur ».

Le concept peut être amené spontanément par l'élève : ainsi, dans le premier groupe, un élève, à la lecture de la quatrième colonne, va reprendre ce qui avait pu être dit précédemment : chacun est différent, les différences ne proviennent pas des races, des couleurs de peau, pour continuer en affirmant : « *chacun est différent, mais aucun n'est supérieur* », ce qu'il précisera comme « *mieux* ». Il précisera d'ailleurs qu'aucun n'est supérieur « *en tout* », mais que selon les personnes, il y en a qui sont plus fortes en maths, en sport, etc.

Le concept peut être amené par le professeur, qui place dans un mot une définition élaborée par la classe. Ainsi, le terme *pareil*, donné par les élèves, va être travaillé pour être précisé : qu'est ce que cela veut dire ?, pour finalement être formulé par le mot « identique ».

On va retrouver dans le travail du concept les méthodes classiques de détermination. Par exemple, en opposant deux termes pour préciser les différences. Lorsque les élèves disent : « *on est tous égaux* », on partira d'un questionnement sur la similitude pour faire préciser ce concept : « *tous égaux, cela signifie t il qu'on est tous pareils ?* », ou bien « *aucun n'est supérieur en tout, aucun n'est inférieur en tout, donc on considère tout le monde pareil* ».

ARGUMENTANT : enfin, le travail d'argumentation est sans arrêt présent :

- lorsqu'il s'agit de justifier une conclusion provisoire, en la référant explicitement aux éléments du tableau qui ont permis de la formuler, mais aussi en les sortant, pour élargir les perspectives, leur donner sens par rapport au problème posé. Ainsi, dans la dernière colonne du deuxième tableau :

- « *Laetitia et Ribem ne sont pas fortes en football* »,
- « *Laetitia est blanche, Ribem est arabe* » (sortie du tableau : donner sens)
- « *Une blanche et une arabe ne sont pas fortes pour le foot* » (élargissement à une connaissance qui n'est pas dans le tableau),
- « *Des blancs et des arabes ne sont pas forts pour le foot* » (après question : « *sont-elles les seules dans la classe ?* »),
- « *Dans toutes les races, il y a des gens qui ne sont pas forts pour le foot* » (après question : « *connaissez-vous des personnes d'autres races qui ne sont pas fortes pour le foot [à l'école, dans le monde] ?* », et recherche d'exemples),
- « *Dans toutes les races, il y a des gens qui n'aiment pas certaines activités* » (après question : « *connaissez-vous d'autres activités, aussi bien physiques qu'intellectuelles, où tous les gens d'une race ne sont pas forts ?* », recherche d'exemples),
- (d'après ce que l'on connaît) « *Il n'y a pas d'exemple d'activité pour lesquelles certaines personnes, dans toutes les races, ne sont pas fortes* ».
- « *Cela ne dépend pas des races* » (tableau)

Ainsi, nous semble-t-il, les trois « objectifs noyaux » du philosophe sont travaillées. Mais d'autres critères nous semblent importants.

d/ la présence de la logique : on vient de le voir à travers l'exemple cité, c'est elle qui permet de tirer un certain nombre de conclusions à partir des éléments donnés dans le tableau. C'est ce qui est principalement travaillé dans le cadre de la philosophie pour enfants. Ici, pour le moment, elle est surtout présente à travers le questionnement professoral, lorsque l'on étudie la validité des conclusions apportées par le tableau. Ainsi, par exemple, la lecture du deuxième tableau (dernière colonne) peut laisser penser qu'il n'y a que des blancs qui ne sont pas forts en maths (deux seuls exemples dans la classe. Le travail consiste alors à demander : « *il n'y a que des blancs qui ne sont pas forts en maths dans la classe* », cela signifie-t-il qu'on peut en tirer la conclusion générale : « *il n'y a que des blancs qui n'aiment pas les maths ? Pourquoi ?* » Ce qui va permettre une réflexion sur la validité des conclusions qu'on peut tirer à partir du tableau (sans pour autant que la logique soit étudiée pour elle-même).

e/ La présence d'une recherche avec un sens global : si les trois objectifs noyaux du philosophe nous semblent présents, l'idée d'un questionnement qui cherche à donner sens est là.

- par les sujets abordés, qui s'articulent à des problèmes directement abordés par les élèves (ici, le racisme, mais aussi la mort, ou le travail lors des départs en stage),
- par la démarche d'ensemble, dont le professeur est garant (rappel du questionnement initial, tentative de synthèse des éléments dégagés par rapport au sujet, etc.).

III.2.2. Du point de vue de l'élève

Pour qu'il soit efficace, ou tout au moins possible, il nous semble qu'autant que possible, le travail doit se centrer sur l'élève, aussi bien au niveau des sujets abordés, que dans la manière de le faire.

a/ Pour les sujets :

Le travail s'articule pour une part autour d'un questionnement de l'élève : soit questionnement direct (à propos de la mort), soit questionnement mis en évidence à travers les difficultés rencontrées par les élèves au cours de la réflexion, difficultés soulignées par le professeur, avec proposition de travail pour tenter de les résoudre. C'est le cas par exemple de cette séance : le problème du racisme s'était posé incidemment lors de la séance sur la liberté, mais le fait de le traiter en tant que tel résulte d'une proposition du professeur, lorsque la classe y a été confrontée.

Pour autant, tous les sujets ne sont pas traités immédiatement lorsqu'ils se posent en classe : chaque séance essaye de garder une logique d'ensemble : un problème posé incidemment est noté, pour être repris à la fin de la séance comme proposition de travail ultérieur, afin qu'une préparation spécifique puisse le concerner. Comme on va le voir maintenant, le mode de travail est en effet primordial.

b/ Sur la manière de travailler

On essaye d'articuler la logique de la discipline aux difficultés spécifiques des élèves, ce qui pour une bonne part ne permet pas l'improvisation, en raison de la nouveauté des démarches ainsi effectuées. Il faut en effet pouvoir travailler dans le concret, le visible, l'expérience immédiate, partir du vécu. C'est ici le rôle du tableau, qui va impliquer chacun dans la réflexion : c'est de lui dont chacun parle, de ceux qui l'entourent et à travers eux des personnes de l'école, de la société. Pour autant, on le voit bien, les renseignements fournis par le tableau sont peu développés, en raison des difficultés d'expression écrite des élèves, ainsi que de leur pauvreté de vocabulaire. Il faudra donc les faire préciser par oral ce qu'il veulent dire (ainsi, par exemple, un élève n'hésite pas à écrire à la fois qu'il aime les meringues et qu'il les déteste).

Dans la séance, on alterne des phases où l'élève va écrire (remplir le tableau, par exemple), avec des phases d'expression (développer ce qui est marqué dans le tableau), et de réflexion (analyser le tableau). La réflexion est progressive dans sa forme : l'analyse du tableau se fera colonne par colonne, avec l'aide du professeur, au moins au départ, par un questionnement permettant d'induire des méthodes d'analyse («*Nous allons regarder le tableau, colonne par colonne*», «*que peut-on remarquer dans la première colonne?*» (R: *des cases sont pareilles «toutes?»*) (R: *certaines sont différentes*), «*qui a marqué des résultats semblables?*», «*en quoi est-ce important pour le problème du racisme?*». Mais l'analyse doit ensuite être possible directement (ainsi, dans la dernière colonne, j'ai fait formaliser clairement par les élèves la façon dont ils allaient s'y prendre «*on va regarder les colonnes semblables*», «*on va regarder qui les a écrit*», «*on va regarder comment sont ces personnes*», les raisons qui la motivaient «*on va pouvoir comparer*», les résultats qu'ils en tiraient, etc.)

Elle est aussi progressive dans son fond (on s'analyse d'abord soi-même, puis la classe, puis on essaye de généraliser, etc.).

L'élève met en œuvre des capacités cognitives qui lui posent problème. Ici, par exemple :

- ne pas reconnaître ou distinguer : au départ, il ne voit pas en quoi la suite de résultats qu'il a sous les yeux peut lui apprendre quelque chose. D'abord peut-être parce qu'il n'est pas responsable de la méthode choisie, sans doute aussi parce qu'il éprouve des difficultés dans l'utilisation d'un tableau à double entrée. Ce type d'exercice le familiarise avec ce travail.

Pour autant, l'habitude de l'utilisation du tableau ne lui donne pas complètement sens : une des difficultés des élèves de SEGPA résidant dans la difficulté générale à mettre en relation exercice scolaire et réalité. Ici, par exemple, ils ont du mal à rattacher le prénom inscrit dans le tableau avec la personne réelle (la « reconnaître »), ce qui permettra de progresser dans l'analyse, pauvre si elle ne se réfère qu'au tableau (où très peu d'éléments sont notés, qui ne constituent qu'un point de départ).

- ne pas savoir analyser un problème par exemple : les élèves partent avec l'idée qu'«*on est égaux*», donc «*on est tous pareils*», donc «*il ne faut pas être raciste*». Mais la simple comparaison des éléments du tableau montre que l'égalité ne se pose pas dans les termes qu'ils affirment, comme une identité stricte. Par les résultats auquel il permet d'arriver, le tableau va permettre de poser le problème de façon plus pertinente. Il suffit pour s'en convaincre de regarder les conclusions inscrites dans le premier tableau
- ne pas répondre avec assez de précision : l'obligation de justifier les réponses, en se référant au tableau par exemple va obliger les élèves à donner des précisions, le travail du professeur consistant alors à permettre de mettre en évidence le fait que la conclusion donnée est en rapport ou non avec ce sur quoi elle s'appuie (voir par exemple ci-avant le questionnement sur les activités où les élèves ne sont pas très forts).

III.2.3. Du point de vue du professeur

Les analyses précédentes ont commencé à le montrer : si en principe le travail effectué doit articuler une discipline à un type d'élève particulier, reste que les conditions particulières de cet enseignement font de l'action du professeur un élément essentiel.

Les axes essentiels de ce travail :

LE QUESTIONNEMENT, qui peut être de plusieurs types :

- les questions permettant de souligner un résultat parlant, sans pour autant le faire parler (par exemple,

dans le groupe 2, plusieurs élèves aiment la musique, en étant de « races » différentes : Q : « *Ya-t-il des gens qui aiment la même chose ?* », « *Que peut-on en déduire pour la musique ?* »,

- les questions qui guident vers une conclusion possible (voir la suite de question sur les activités où l'on n'est pas très fort),
- les questions pour faciliter la prise de parole (« *Qu'as-tu voulu dire lorsque tu as marqué... ?* »),
- les questions destinées à permettre le passage du particulier au général, à tous les niveaux possibles (« *ce que tu dis là est-il vrai dans tout le tableau* », « *pour tous les élèves de la classe ?* », « *pour les hommes de tous les pays ?* », « *toujours vrai ?* »)
- les questions destinées à montrer un problème dans ce qui est dit (exemple : « *un raciste, c'est quelqu'un qui n'aime pas les français* » Q : « *un raciste, est-ce quelqu'un qui n'aime pas les gens par rapport au pays d'où ils viennent ? Comment le sait-il, que regarde t-il ?* »)
- les questions destinées à favoriser la justification des réponses apportées (« *Qu'est-ce qui te le montre ?* »)
- les questions destinées à favoriser la discussion, la relation entre les membres du groupe (« *qui est d'accord, qui ne l'est pas ? pourquoi ?* »)

LE TRAVAIL DE FORMULATION :

- formulation de règles, d'un point de départ pour établir une conclusion (« *on constate que tous les... sont...* », « *aucun n'est...* »),
- formulation de certains résumés, de certaines conclusions, sous forme synthétique, qui représentent la discussion plus générale qui a eu lieu (la difficulté du rapport à l'écrit des élèves empêche bien souvent de retranscrire la diversité des perspectives envisagées), qui seront écrits après accord de la classe et modification éventuelle. (Voir les conclusions des tableaux par exemple),
- reformulation de propos d'élèves, en particulier lorsqu'ils pourraient être compris de plusieurs façons. Une alternative pourra alors être proposée à l'élève qui choisira, expliquera davantage (exemple : « *On est tous pareils...* » . Q : « *Tous pareils est-ce que tu veux dire qu'on est tous exactement identiques, ou bien autre chose ?* »),
- formulation de définitions, correspondant à un mot donné, mais pas expliqué, ou proposition d'un mot correspondant à un sens évoqué lors de la discussion (exemple dans le deuxième groupe le mot « *inné* », lorsque les élèves en viennent à parler de qualités que l'on aurait à la naissance)

LE TRAVAIL DE GESTION OU PRÉVENTION DES CONFLITS, qui est un axe certes inhabituel du travail en philosophie, et pourtant essentiel chez ces adolescents terriblement perturbés dans leur rapport aux autres) : par la formulation de règles (« *interdiction de se moquer de quelqu'un qui prend la parole* »)

Même dans l'idéal où tout se passe bien, reste que la philosophie en SEGPA pose de grandes difficultés, que cette séance traduit aussi.

IV. Difficultés

Pour le moment, les plus grandes difficultés sont analysables selon les mêmes points de vue que précédemment : points de vue de la discipline, de l'élève, du professeur.

IV.1. DU POINT DE VUE DE LA DISCIPLINE

On a précédemment défendu l'idée que la pratique effectuée lors des séances correspondait à une pratique philosophique, analysée en référence à des objectifs noyaux, à une recherche de sens, répertoriée aux exigences de la raison.

Pour autant, cette séance reste problématique :

- ses conclusions en sont-elles philosophiquement satisfaisantes ? Peut-on, en raison, dire qu'il n'y a pas de race supérieure, ou bien la science ne nous apprend-elle pas que c'est le concept même de race qui est discutable, qu'il faut plutôt parler de type dans une même espèce, avec tous les nuances que cela implique ?

On ne rentre pas dans ces précisions ici, par crainte peut-être d'une trop grande complexité (rappelons que ce type de concept n'est abordé qu'en terminale, et encore, autant que nous le sachions, dans les terminales scientifiques).

Si les conclusions ont une certaine validité, il ne peut s'agir que d'une validité provisoire, au regard des moyens que possèdent les élèves de penser le problème (ce qui se traduit dans les conclusions, mais aussi dans les concepts, dans la profondeur de l'argumentation, dans la nature des problèmes posés). L'intérêt réside donc davantage dans les méthodes mises en œuvre, dans la démarche de pensée qu'elles impliquent, plutôt que dans les conclusions auxquelles elles permettent d'aboutir (après tout, n'est-ce pas aussi ce qui est visé par l'enseignement en terminale?),

- l'idée d'affirmer, puis de chercher les « bonnes raisons » de le faire est-elle pertinente ? Ne risque-t-elle pas d'amener les élèves à penser que faire de la philosophie consiste précisément à partir de ses opinions non pour les examiner, mais pour les appuyer, quelles qu'elles soient ?
- la possibilité de ne retranscrire qu'un aperçu de la conclusion (souvent réducteur, répétitif, il n'est qu'à voir le deuxième tableau) ne risque-t-elle pas d'amener à penser que l'essentiel est là, au lieu d'envisager la diversité de la démarche, ses modalités ?

Pour le moment, seule une réponse nous paraît possible face à ces risques : il faut pour les écarter permettre à l'élève de prendre de la distance par rapport à la démarche qu'il effectue, en favorisant une réflexion métacognitive sur les séances. Par elle, ces problèmes pourront être manifestés, on pourra par exemple évaluer la validité des conclusions, leur relativité aux conditions mêmes de la réflexion.

Il faut bien l'avouer, cela n'est pas, ou très peu, effectué, faute essentiellement de temps. La nature des démarches, articulant écriture et réflexion, ne favorise pas leur rapidité, et l'heure est rapidement passée !

IV.2 DU POINT DE VUE DE L'ÉLÈVE

L'idée de pratiquer une activité jusque là réservée aux terminales favorise effectivement la réussite des démarches pour autant, elle n'est pas suffisante, loin s'en faut, pour la garantir.

D'abord, elle n'est pas évaluée par des notes, donc, en terme d'intérêt immédiat, elle n'a pas de valeur. Penser que l'élève est capable de la saisir immédiatement serait supposer chez lui la capacité de penser en référence à des valeurs essentielles. Or c'est précisément cette capacité qui est visée à terme par l'enseignement de la philosophie (peut-on dire qu'un élève de terminale juge intéressant, indispensable de pratiquer la philosophie?).

La seule façon de réussir, c'est alors d'ancrer le problème philosophique dans ses manifestations concrètes et immédiatement présentes, avec tous les risques liés aux passions que cela peut engendrer (Un exemple de remarque d'une élève, lors de la fin de la démarche sur le racisme : Q : « *Pourquoi y a-t-il des gens racistes ?* » — *il y a des gens racistes parce qu'"ils"* (sous-entendu : les étrangers) *nous envahissent...* »)

S'il s'agit bien de l'activité philosophique, est-elle pratiquée de la même façon qu'en terminale ? Certains élèves saisissent la spécificité des méthodes employées ici, à travers la nature des exemples travaillés (voir par exemple, dans une autre séance, l'étude du travail à travers la réalisation d'un plat de pâtes). Or, cette spécificité les amènent à se questionner sur leur intelligence : si on est intelligent, pourquoi procéder différemment ?

L'idée de différence de culture, ou de niveau scolaire, ne suffit pas à les rassurer ...

Dans la mesure où les démarches, très spécifiques, doivent être pensées à l'avance, peut-on dire qu'elles sont d'une part complètement comprises, et d'autre part qu'elles ne sont pas vecteurs d'un conditionnement (peut-on séparer nature de la méthode, et résultats qu'elle permet d'affirmer) ? Encore une fois, la réflexion métacognitive paraît essentielle, ne serait-ce que parce si elle permet de comprendre une démarche, elle permettra peut-être aussi à terme d'en proposer d'autres, et de créer une communauté de recherche, au sens lipmanien du terme (ce qui ne nous paraît pas possible immédiatement avec ce type d'élève).

D'autre part, le travail paraît beaucoup plus simple et possible lorsqu'il est effectué le matin, durant la première heure (l'extrême fatigabilité des élèves leur rend difficile des séquences en dernière heure de l'après midi)

IV.3. DU POINT DE VUE DU PROFESSEUR

Deux problèmes principaux sont à signaler pour le moment :

- l'extrême difficulté à articuler ensemble toutes les perspectives, qui nous a fait dans un premier temps un peu réduire nos prétentions : par exemple, on le voit bien dans cette séance, le point de vue strictement cognitif, envisagé dans la préparation au travers des fonctions cognitives, n'est pas travaillé en lui-même, mais plutôt répertorié. Il est en effet difficile, pendant ces séquences prenantes (aussi bien au niveau philosophique, à cause notamment du souci de clarté, qu'au niveau pédagogique, ne serait-ce que de gestion des rapports souvent difficiles à l'intérieur d'une classe), d'avoir à l'esprit en plus des modalités de remédiations cognitives.

Les difficultés signalées par M-F Daniel dans son analyse de la philosophie pour enfants (l'ensemble des qualités demandées au professeur) sont en effet bien présentes, en ce qui concerne le professeur, et les qualités qu'il doit synthétiser ensemble semblent si diverses qu'elles rendent la possibilité d'un enseignement généralisé difficile, s'il n'est pas explicitement voulu dès la formation des enseignants. Dans mon cas, cela conduit juste à restreindre certaines perspectives (remédiation), sans les abandonner toutefois.

Cela se résoudra peut-être par le temps et l'habitude, notamment avec un réemploi éventuel de certaines séquences, qui conduirait à plus d'assurance dans la démarche, et l'ouverture à des perspectives plus larges.

Mais précisément, ce réemploi est problématique aussi : l'expérience, ne serait-ce que de cette séance, montre en effet l'extrême variété de réaction des groupes suivant les séances (qui ne se traduit pas nécessairement dans les tableaux).

Ainsi, dans cette séance, la première classe a eu un travail très riche, utilisant un vocabulaire (supérieur, identique) avec clarté, montrant une capacité de discussion assez développée.

Dans la deuxième classe, le rôle de questionnement du professeur était beaucoup plus important, la nécessité de synthèse plus grande.

Nous nous l'expliquons en partie par le fait que la première classe était demandeuse de la séquence, beaucoup plus que la deuxième (en effet, pour d'autres séances, cette tendance s'est complètement inversée, au point même actuellement d'avoir une première classe très difficile à manier, toujours au bord de la rupture).

Il s'agit donc pour le professeur d'ancrer vraiment les séquences dans le vécu, les demandes des élèves si l'on veut faciliter le travail. Alors pour une part, le réemploi de séances devient problématique et risque de nécessiter une continuelle innovation, interdisant par la même, pour un professeur « moyen » (ce qui est mon cas), l'articulation de toutes les perspectives souhaitables.

ANNEXE 1 : FICHE DE PRÉPARATION DE LA SÉQUENCE SUR LA LIBERTÉ, À L'ORIGINE DU PROBLÈME RENCONTRÉ

CLASSE : **SEGPA**

OCCASION / PROBLÈME CONCRET : *Images sur la liberté*

PROBLÈME PHILOSOPHIQUE : *Qu'est ce que la liberté ? En quoi ma liberté est-elle liée à ma conscience ?*

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE : *En quoi le fait d'avoir conscience change-t-il quelque chose à notre condition ?*

PLAN PHILOSOPHIQUE

ORDRE DU RAISONNEMENT

I. Liberté = faire « ce que je veux » ?

II. À quelles conditions est-on libre intellectuellement ?

NOTIONS(S)

Liberté

CONCEPTS

Liberté :

première définition : faire « ce que l'on veut » : à interroger

physique :

• capacité matérielle de faire quelque chose

• intellectuelle : ne pas être conditionné, penser « par soi-même »

TEXTES UTILISÉS :

- 2 images :
 - mur + visage
 - tête avec oiseau

EXERCICES :

TRAVAIL À LA MAISON

PLAN COGNITIF :

RÉFÉRENCES DES FONCTIONS COGNITIVES

OBJECTIFS NOYAUX DU PHILOSOPHER :	Input	Élaboration	Output
– Conceptualiser : La liberté	1		2
– Problématiser La liberté comme « capacité de faire "ce que je veux" » Le rapport liberté physique / liberté intellectuelle	1	3	2
– Argumenter : La liaison entre conscience et liberté	1		2

PLAN MÉDIATIF :

Intentionnalité, réciprocité / Transcendance / SIGNIFICATION / Sentiment de compétence / Régulation du contrôle du comportement / Comportement de partage / Individuation et différenciation psychologique / Recherche de but, planification et réalisation de ce but / Défi, recherche du nouveau et du complexe / Modifiabilité / Vision optimiste / Élargissement des sphères d'activité.

PLAN DIDACTIQUE:		Page 2
PROFESSEUR	ÉLÈVES	Présup/Théorie
ACTION :		
<i>Distribution d'une première image (mur + visage)</i>		– Utilisation de photographie : facilitation du travail de verbalisation
<i>Consigne : de quoi s'agit-il sur cette image, décrivez la, que veut-on nous faire comprendre ?</i>	<i>Réflexion individuelle, puis mise en commun, passage par tous les élèves pour définir l'intention du photographe.</i>	– capacité individuelle à verbaliser
<i>Précision si possible : d'une première définition du mot liberté (faire ce que l'on veut)</i>		
<i>D'illustrations de ce mot par des exemples (notés au tableau), et étude des problèmes que cela pose</i>		– capacité collective à organiser une approche de conceptualisation)
<i>Impossibilité (sans plus de conceptualisation) de cette définition</i>	<i>Échange pour préciser les points qui font consensus</i>	par question/réponse, à partir d'une image
<i>Distribution d'une deuxième image (tête avec oiseau) : mêmes consignes</i>		
<i>Question : – quand est-on libre « dans sa tête », à quelles conditions ?</i>		
<i>D'où vient que l'on a possibilité d'être libre ?</i>	<i>Idem</i>	
<i>Comment peut-on devenir libre « dans sa tête » (problème du conditionnement) ?</i>		
<i>Confrontation des deux images : peut-on être les deux « à la fois » ? Trouver un exemple</i>		
<i>Collage des images</i>		
METACOGNITION :		
<i>Rappel de la séance</i>		
<i>Question : qu'est ce qui a changé, qui a fait qu'on ne voyait plus le problème de la même façon ?</i>		
<i>Mise en évidence du fait qu'un problème change selon les définitions que l'on donne aux termes</i>		

39/40 • DÉCEMBRE 1998 / Première partie

Table des matières

PRÉSENTATION. Cathy Legros

1 PANORAMA DES PRINCIPALES APPROCHES EN PÉDAGOGIE DE LA MORALE . RÉTROSPECTIVE BELGO-QUÉBÉCOISE

HISTOIRE D'UNE RÉVOLUTION COPERNICIENNE ET D'UNE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU COURS DE MORALE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. Cathy Legros

REGARD RÉTROSPECTIF SUR L'ENSEIGNEMENT MORAL AU QUÉBEC. Jean-Marie Debunne

39/40 • DÉCEMBRE 1998 / Deuxième partie**2** APPRENDRE À PHILOSOPHER : APPRENDRE À PENSER DANS LE DIALOGUE ET L'INTERSUBJECTIVITÉ

I. PHILOSOPHER DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

À quoi sert un professeur de morale ? Les élèves de Jacques Duez répondent

Guide à l'usage des professeurs pour mener le questionnement des élèves

II. PHILOSOPHER DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Un problème philosophique en SEGPA : « il faut être raciste, alors ? » Jean-Charles Pettier

39/40 • DÉCEMBRE 1998 / Troisième partie

III. LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DE MATTHEW LIPMAN

Une méthode et un matériel pour l'enseignement maternel, primaire et secondaire

L'argumentation raisonnée en communauté de recherche éthique : l'approche de la Philosophie pour enfants (Lipman).

Pierre Lebuis

39/40 • DÉCEMBRE 1998 / Quatrième partie

IV. PHILOSOPHER DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1. L'anthologie philosophique, un outil d'écriture philosophique - Stage GFEN.

Re transcription et adaptation Cathy Legros

Atelier d'écriture philosophique. Être soi-même ?

2. Apprendre à écrire philosophiquement. Michel Tozzi

Atelier d'écriture philosophique. La nature du mal dans l'homme ?