Collège Doctoral
Languedoc-Roussillon

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivré par **l'Université Paul-Valéry Montpellier 3**
et **l'Université Laval à Québec**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
De l'unité de recherche LIRDEF
et de la Faculté de philosophie de l'Université Laval

Spécialité : **Sciences de l'éducation et Philosophie**

Présentée par **Marie Gosselin Kerhom**

Ouvrir l'enseignement de la philosophie aux élèves des lycées professionnels

Soutenue le 17 décembre 2021 devant le jury composé de

M. Mathieu GAGNON, Professeur Agrégé, Université de Sherbrooke	Rapporteur
M. Jean-François GOUBET, PU HDR, Université de Lille	Rapporteur
Mme Edwige CHIROUTER, PU HDR, Université de Nantes	Présidente du jury
M. Luc BEGIN, Professeur titulaire, Université Laval à Québec	Examinateur
M. Richard ÉTIENNE, Professeur émérite, Université Montpellier 3	Directeur de thèse
M. Michel SASSEVILLE, Professeur associé, Université Laval à Québec	Directeur de thèse

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY MONTPELLIER 3

Résumé

Selon les spécialistes, la pensée critique est nécessaire à chacun dans toutes les circonstances de la vie et plus particulièrement pour le citoyen d'une démocratie. À ce titre, elle devrait faire l'objet d'un véritable apprentissage et d'une éducation. C'est à l'école que revient cette mission : faire éclore et se développer la pensée critique des élèves de façon à ce qu'ils assimilent des habitudes et modes de pensée propices à l'exercice d'un jugement réfléchi.

La philosophie semble être une discipline particulièrement adaptée à ce projet. Mais les élèves en lycées professionnels ne la rencontrent jamais dans leur cursus. Leur profil scolaire, leurs difficultés, leurs emplois du temps chargés et l'enseignement de la philosophie tel qu'il se pratique dans les autres sections ont fait que, jusqu'alors, la philosophie a été absente de leur formation.

Dans le cadre de cette thèse nous interrogeons la possibilité d'introduire la philosophie dans le cursus professionnel et tentons de vérifier l'hypothèse selon laquelle cette discipline serait bénéfique pour les élèves de ces sections. Il nous paraît en effet essentiel que l'éducation d'un jeune soit complète, qu'elle prenne en compte toutes les potentialités de la personne et ne se limite pas à être une formation en vue de produire uniquement des ouvriers, des techniciens. Pour cela, l'éducation à la pensée devrait également faire partie de leur formation. Face à la difficulté d'enseigner des matières générales dans ces classes, nous nous sommes tournée vers les Nouvelles Pratiques Philosophiques parce que ce sont des pédagogies innovantes, qui nous semblent nécessaires en formation professionnelle. Parmi elles, nous choisissons d'étudier la Communauté de Recherche Philosophique de M. Lipman et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique de M. Tozzi pour voir si elles sont propices à l'éclosion et au développement de la pensée critique chez ces élèves.

Dans notre travail de recherche, nous présentons d'abord la formation professionnelle telle qu'elle s'enseigne en France et les élèves qui fréquentent ces lieux de formation que sont les lycées professionnels. Puis, nous réfléchissons à la signification d'une éducation de la personne et nous évoquons des raisons pour introduire la philosophie dans ce *curriculum.* Nous nous attachons par la suite à définir la pensée critique et à envisager ses liens avec la formation et la pratique professionnelles. Cela nous conduit à présenter

l'enseignement de la philosophie et à étudier si celui-ci peut être transposé en lycée professionnel. Cette présentation nous conduit à étudier les deux pratiques philosophiques que nous avons choisies et leur lien avec l'éducation de la pensée. Enfin, nous présentons et analysons les nombreuses données que nous avons recueillies dans nos classes lors des discussions philosophiques, selon les deux méthodes, avec des outils que nous décrivons. Nous examinons les résultats de nos analyses et vérifions la plus ou moins grande validité de notre hypothèse. À partir des résultats de notre recherche, nous proposons des pistes d'approfondissement.

Par notre travail de recherche, nous pensons apporter une contribution utile à la réflexion nécessaire à l'ouverture de la philosophie auprès des élèves de lycée professionnel. À l'heure où le Ministère de l'Éducation Nationale envisage un enseignement de la philosophie facultatif en lycée professionnel, nous pensons qu'il peut être opportun pour la didactique de l'enseignement de la philosophie de prendre connaissance de notre travail. Cela nous semble également être bénéfique pour les équipes pédagogiques des lycées professionnels de savoir ce qu'il est possible de faire et pourquoi, ainsi que pour les praticiens de la Communauté de Recherche Philosophique et de la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique pour lesquels l'apport de ces méthodes dans le cadre de la formation professionnelle n'avait pas encore été beaucoup documenté.

Mots-clés :
Philosophie, pensée critique, éducation de la personne, lycée professionnel, Communauté de Recherche Philosophique, Discussion à Visées Démocratique et Philosophique

Abstract

According to specialists, critical thinking is necessary for everyone in all circumstances of life and more particularly for citizens in a democracy. As such, it should be the subject of real learning and education. The mission of the school is to bring forth and develop the critical thinking of the students so that they assimilate habits and modes of thought conducive to the exercise of a thoughtful judgment.

Philosophy seems to be well-suited to this project. But in Vocational High Schools it is never broached by students in their *curriculum*. Their academic profile, their difficulties, their busy schedules and the teaching of philosophy as practised in the other sections have resulted that, until then, philosophy has been absent from their training.

In this thesis we question the possibility of introducing philosophy into the professional *curriculum* and try to verify the hypothesis according to which this subject would be beneficial for the students of these sections. For us, it seems essential the education of a youth be complete, taking into account all their potentialities and not be limited to a training only aimed at producing blue-collars, technicians. Thus, criticism education should also be part of their training. Faced with the difficulty of teaching general subjects in these classes, we turned to the New Philosophical Practices because they are innovative pedagogies, which seem to us necessary in vocational training. Among them, we choose to study Mr. Lipman's Community of Philosophical Inquiry and Mr. Tozzi's Democratic and Philosophical Purpose Discussion to see if they are conducive to the emergence and development of critical thinking in these students.

In our research, we first present vocational training as it is taught in France and the students who attend these places of training that are Vocational High Schools. Then, we reflect on the meaning of a person's education and discuss reasons for introducing philosophy into this *curriculum.* We then focus on defining critical thinking and its links to professional training and practice. This leads us to present the teaching of philosophy and to study whether it can be transposed into Vocational High Schools. This presentation leads us to study the two philosophical practices we have chosen and their link with criticism education. Finally, we present and analyze the extensive data that we have collected in our classes during philosophical discussions, using both methods, with tools that we describe. We examine the results of our analyses and verify the greater or lesser

validity of our hypothesis. Based on the results of our research, we offer some pathes for further study.

Through our research, we think we can make a useful contribution to the reflection needed to open up philosophy to the students of Vocational High Schools. At a time when the Ministry of National Education is considering teaching philosophy as an option in Vocational High Schools, we think that it may be appropriate for the didactics of the teaching of philosophy to get acquainted with our work. For us it is beneficial for the teams of Vocational High Schools to know what is possible to do and why, together with the practitioners of the Community of Philosophical Inquiry and of the Democratic and Philosophical Purpose Discussion. The contribution of these methods in vocational training has not yet been much documented towards these practioners.

Keywords :

Philosophy, critical thinking, people education, vocational high school, Community of Philosophical Inquiry, Democratic and Philosophical Purpose Discussion

Table des matières

Résumé ii
Abstract iv
Table des matières vi
Liste des tableaux xii
Liste des schémas xiii
Liste des abréviations, sigles, acronymes xiv
Remerciements xvii
Introduction 1
Chapitre 1 Le lycée professionnel : le contexte dans lequel s'effectue cette recherche 9
Introduction 9
1. La formation professionnelle 10
1.1. La formation pour adultes 10
1.2. La formation des jeunes 10
1.2.1. La formation en alternance 10
1.2.2. La formation en LP 11
2. Le Baccalauréat Professionnel 13
3. Les élèves en formation professionnelle 16
3.1. Généralités 16
3.2. Les élèves de Bac Pro 17
3.2.1. Les problèmes posés par les procédures de l'orientation 17
3.2.2. L'origine sociale des élèves de LP 18
3.2.3. L'âge des élèves et la transformation des Lycées 19
3.2.4. Le profil scolaire 20
3.2.5. Les conséquences du profil scolaire 21
3.3. Les élèves de 3ème Pro 22
3.3.1. L'orientation en 3ème Pro 23
3.3.2. L'origine sociale des élèves 24
3.3.3. Le profil des élèves 25
Conclusion 28
Chapitre 2 L'éducation de la personne 30
Introduction 30
1. Qu'est-ce que l'éducation ? 31
2. Qu'est-ce que la personne ? 33
3. Que signifie éduquer une personne ? 38

3.1. Des synonymes pour le concept d'éduquer 38
3.2. Élever 38
3.3. Former 42
3.4. Enseigner 47
3.5. Guider 52
Conclusion 55
Chapitre 3 Les raisons d'introduire la philosophie dans le cursus professionnel 57
Introduction 57
1. Un enjeu éthique 57
1.1. Vers une plus grande justice 58
1.1.1. La justification de la philosophie dans les autres filières et le problème des LP 58
1.1.2. Du droit à la philosophie 62
1.1.3. L'égalité des chances 66
1.1.4. L'égalité dans la poursuite des études 67
1.1.5. L'apport cognitif 68
1.1.6. L'apport langagier 70
1.1.7. Les grandes interrogations et l'apport culturel 72
1.2. La complexité du monde 74
2. Un enjeu politique 78
2.1. La démocratie en quelques mots 79
2.2. Le danger pour la démocratie 79
2.3. La philosophie comme auxiliaire de la démocratie 80
3. Un enjeu professionnel 84
3.1. Des qualités humaines pour une vie professionnelle 85
3.2. Donner du sens à son métier, à sa vie 88
3.3. Une réflexion nécessaire 90
Conclusion 97
Chapitre 4 La pensée critique 100
Introduction 100
1. Qu'est-ce que la pensée critique ? 100
1.1. Ce qu'on entend ordinairement par pensée critique 101
1.2. La nature de la pensée critique 102
1.2.1. La pensée critique comme une pensée 102
1.2.2. Une pensée d'un certain degré 104
1.2.3. Un processus réflexif, autocorrectif, métacognitif 105
1.2.4. La pensée critique s'appuie sur des critères et est contextuelle 108

1.2.5. La pensée critique est stratégie et investigation responsable 110
1.3. Les composantes de la pensée critique 111
1.3.1. Les habiletés ou processus de pensée 112
1.3.2. Les attitudes 117
1.3.3. Les éléments extérieurs 120
1.4. Nécessité de développer la pensée critique 123
2. La pensée critique et la formation professionnelle, quelle nécessité ? 125
2.1. Analyse de quelques compétences tirées des référentiels de Bac Pro 126
2.1.1. Produire, analyser, diagnostiquer, résoudre le problème : des activités centrales dans le domaine professionnel 126
2.1.2. L'adaptation, un des critères de réussite 129
2.1.3. La responsabilité et l'autonomie deux composantes des Bacs Pros 130
Conclusion 132
Chapitre 5 Quel enseignement philosophique pour le Lycée Professionnel ? 134
Introduction 134
1. L'enseignement de la philosophie aujourd'hui 134
1.1. Des horaires et contenus différents suivant les filières 136
1.1.1. Les horaires hebdomadaires et les coefficients à l'examen 136
1.1.2. Les contenus 136
1.2. L'exemple des leçons orales comme pratique pédagogique 137
1.3. Un travail personnel des élèves qui s'appuie sur des pré-acquis 139
1.3.1. Un travail régulier 139
1.3.2. Le travail à partir des manuels 139
1.4. Un bilan de cet enseignement 140
2. L'enseignement de la philosophie transposé en L.P ? 142
2.1. Les limites de cet enseignement dans cet établissement de formation 142
3. Les Nouvelles Pratiques Philosophiques 145
3.1. Introduction 145
3.2. La Communauté de Recherche Philosophique 149
3.2.1 Présentation générale 149
3.2.2 Origines 150
3.2.3. Les influences de la philosophie pour enfants selon M. Lipman 151
3.2.4 La CRP comme un programme d'apprentissage de la pensée 162
3.2.5. La CRP comme une profonde réflexion philosophique 166
3.2.6 Pourquoi une communauté ? 171
3.2.7. Le souci de la démocratie et une éducation à la paix 173

3.2.8. Le déroulement d'une séance 177
3.2.9. Un outil de positionnement des questions initiales en CRP 180
3.3. La Discussion à Visées Démocratique et Philosophique 186
3.3.1. Présentation générale 187
3.3.2. Origines 187
3.3.3. Les influences de M. Tozzi 191
3.3.4. Une méthode française 193
3.3.5. Le philosopher et les critères du philosopher 196
3.3.6. Les enjeux de la DVDP 204
3.3.7. Une séance de DVDP 214
Conclusion du chapitre 219
Chapitre 6 La Communauté de Recherche Philosophique et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique au défi des élèves de Lycée Professionnel 223
Introduction 223
1. Les thèmes de discussion 226
1.1. Les thèmes de discussion des élèves de la Mission Générale d'Insertion (2012- 2013). 227
1.2 Propositions de thèmes de discussion d'élèves de 2nde ASY (Bac Pro aéronautique option système) automne 2014. 233
1.3. Penser dérange ; Sois jeune et tais-toi : 1ère MSC (aéronautique, option mécanique des systèmes) (2011-2012). 239
2. Les questionnaires des CRP 245
2.1. Méthode employée 247
2.2. Les questionnaires de la classe de 3ème DP6 2011-2012 248
2.3 Les questionnaires de la classe de 3ème Pré Professionnelle 5 2012-2013 263
3. Les travaux d'élèves 304
3.1. Les travaux rédigés avant la discussion 305
3.1.1. Classe de 3ème 2, 2009-2010 305
3.1.2. Classe de 3ème 3, 2010-2011 315
3.2. Travaux des élèves avant et après discussion 321
3.2.1. Les écrits des 2nde Bac Pro Chaudronnerie 2011-2012 322
3.2.2. Travaux de la classe de 3ème 5 : 325
3.3 Autres travaux 326
3.3.1. Classe de 3ème 3 2010-2011 327
3.3.2. Travail personnel d'un élève de 3ème 5 Prépa Pro : 330
3.3.3. Classe de 1 Bac Pro Aéronautique option système 2011-2012 331
3.3.4. Classe de Terminale Bac Pro Maintenance Aéronautique 2012-2013 336

4. Les enregistrements 345
4.1. Enregistrements de CRP avec les élèves de 3ème 5 2012-2013 345
4.1.1. Enregistrement de la CRP du 6 avril 2013 sur le sujet : « Faut-il mentir » 345
4.1.2. Enregistrement de la CRP du 18 mars 2013 à partir de la question : « à quoi sert de s'acheter une nouvelle robe pour aller chez son oncle et sa tante » 348
4.1.3. Enregistrement de la CPR du 25 mars 2013 des 3ème 5 sur les droits des élèves 349
4.1.4. Enregistrement de la CPR du 25 mars 2013 sur les droits des élèves à partir d'un exercice 353
4.1.5. Enregistrement de la CPR du 25 mars 2013 sur les droits des élèves à partir d'un exercice 356
4.2. Enregistrement d'une CRP avec une classe de Première MSC (Bac Pro aéronautique) année 2011-2012 359
4.2.1. Extrait 1 359
4.2.2. Extrait 2 362
4.3. Enregistrements de DVDP du 2 juin 2015 avec la classe de 2 ASY (aéronautique) 366
4.3.1. Extrait 1 366
4.3.2 Extrait 2 368
4.3.3 Extrait 3 371
Conclusion du chapitre 376
Chapitre 7 Pour aller plus loin 379
Introduction 379
1. Vers une prise en charge plus importante des différentes disciplines scolaires dans le développement de la pensée critique 379
2. Pour une appropriation de la pensée critique 383
2.1. Les exercices comme moyens d'approfondir la capacité à penser de façon critique 383
2.2. Des supports variés pour une optimisation de la démarche 386
Conclusion 387
Conclusion 389
Bibliographie, Références 395
Annexe A Textes Officiels 418
Annexe B Statistiques et tableaux 429
Annexe C Productions des éditeurs, des associations, des groupes 438
Annexe D Données 490

Liste des tableaux

Tableau 1. Différences entre attentes et réalité du recrutement en 3ème Prépa-professionnelle 27

Tableau 2. Les romans philosophiques, leurs auteurs et le public visé. 165

Tableau 3. The Question quadrant (P. Cam). 181

Tableau 4. Traduction de l'auteure. 182

Tableau 5. La qualité des questions (P. Cam). 183

Tableau 6. Traduction de l'auteure. 183

Tableau 7. Répartition des questions. 251

Tableau 8. Répartition des questions. 254

Tableau 9. Répartition des questions 258

Tableau 10. Synthèse de la qualité des questions. 261

Tableau 11. Répartition des questions. 266

Tableau 12. Répartition des questions. 275

Tableau 13. Répartition des questions. 281

Tableau 14. Répartition des questions. 288

Tableau 15. Répartition des questions. 296

Tableau 16. Récapitulatif des indicateurs de la pensée critique. 314

Tableau 17. Récapitulatif des indicateurs de la pensée critique. 319

Liste des schémas

Schéma 1. Schéma interprétatif du tableau de P. Cam. Conception de l'auteure. Réalisation H. Batteux. 273

Liste des abréviations, sigles, acronymes

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

AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

AGSAS : Association des Groupes de Soutien Au Soutien

A.N. : Archives Nationales

ASSP : Accompagnement Soins Services à la Personne

ASY : Aéronautique option Systèmes

BAC PRO : Baccalauréat Professionnel

BEP : Brevet d'Études Professionnelles

BEPA : Brevet d'Enseignement Professionnel Agricole

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnel

CCF : Contrôle en Cours de Formation

CFA : Centre de Formation d'Apprentis

CPC : Commission Professionnelle Consultative

CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Écoles

CRAP : Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique

CRP : Communauté de Recherche Philosophique

CSS : Carrières Sanitaires et Sociales

DEA : Diplôme d'Études Approfondies

DNB : Diplôme National du Brevet

DOM ROM : Départements d'Outre-Mer et Régions d'Outre-Mer

DVP : Discussion à Visée Philosophique

DVDP : Discussion à Visées Démocratique et Philosophique

ECJC : Éducation Civique Juridique et Sociale

E.N. : Éducation Nationale

EMC : Éducation Morale et Civique

EPI : Enseignement Pluridisciplinaire Individualisé

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

GFEN : Groupe Français d'Éducation Nouvelle

IAPC : Institut for the Advancement of Philosophy for Children, Institut pour la promotion de la philosophie pour les enfants.

ICPIC : International Council of Philosophical Inquiry with Children, Conseil International de Recherche Philosophique avec les Enfants

I.O. : Instructions Officielles

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IUT : Institut Universitaire de Technologie

LP : Lycée Professionnel

MAFPEN : Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

MGI : Mission Générale d'Insertion

MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

MIC : Microtechnique

MSA : Mécanicien Systèmes Avionique

MSC : Mécanicien Systèmes Cellule

OVC : Observatoire Virtuel Collaboratif

PFMP : Période de Formation en Milieu Professionnel

PPCP : Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel

Techno : Technologique (3ème Technologique)

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

3ème TOP : 3ème technologique à orientation professionnelle

3ème Prépa-pro : 3ème préparatoire aux formations professionnelles

3ème DP6 : 3ème Découverte Professionnelle 6 heures

À mes élèves.

À mes enfants, Hugues, Hoël, Mathilde, Hélène, Laura et Leona.

Parce que chacun peut apporter sa pierre à l'édifice commun.

Remerciements

C’est avec une grande émotion que je veux ici remercier les personnes qui m’ont aidée tout au long de cette recherche.

C’est tout d’abord à mes deux directeurs de thèse, Michel Sasseville et Richard Étienne que vont tous mes remerciements pour l’aide incomparable qu’ils m’ont apportée pendant cette longue et difficile aventure. Ils ont toujours été forces de propositions pour m’aider à avancer sur ce chemin parfois escarpé et d’un indéfectible soutien dans les épreuves rencontrées. Leur écoute bienveillante, leurs commentaires avisés et leur efficacité remarquable ont fait que je suis parvenue au but. Je n’aurais pu avoir de meilleurs directeurs.

Je veux aussi associer Michel Tozzi, qui a toujours été présent pour m’épauler, qui m’a toujours encouragée et aidée. Merci Michel pour tout ton travail auprès de moi. Merci également d’avoir accueilli ma proposition avec intérêt et ouvert pour moi les portes de l’université. Sois également remercié d’avoir conçu et amélioré ta méthode qui est un apport considérable à l’éducation de la pensée et de la démocratie. Grâce à ton organisation de colloques internationaux, j’ai découvert les Nouvelles Pratiques Philosophiques qui ne m’ont plus quittée.

Toute ma gratitude va également à Ann-Margareth Sharp qui la première m’a incitée à entreprendre cette recherche. La rencontrer a été pour moi un grand honneur et une grande joie. Merci également à Matthew Lipman d’avoir redessiné la philosophie pour les enfants. Sa contribution à l’éducation de la pensée est immense.

Merci à Michel Sasseville et Michel Tozzi qui m’ont motivée pour une révolution copernicienne dans l’éducation. Vous êtes des exemples.

Michel Desmedt doit également être associé à mes remerciements. En organisant toutes ses formations il m’a permis non seulement de m’améliorer dans la pratique et la compréhension de la CRP mais aussi de rencontrer de nombreuses personnes remarquables.

Un immense merci à mes amis canadiens qui m’ont si généreusement ouvert leurs portes et leurs cœurs. C’est grâce à vous que j’ai pu venir vivre au Québec et travailler à ma

recherche à l'université dans de bonnes conditions. Sans vous je n'aurais pu le faire. Votre chaleur me manque tous les jours.

Je veux aussi remercier toute ma famille et particulièrement mes enfants, qui ont toujours cru en moi et encouragée dans les moments difficiles. Votre patience et votre présence aimante est un grand soutien. Un merci tout particulier à Mathilde et Hélène pour leur travail sur informatique et à Hoël pour son anglais lors des colloques. Merci à ma nièce Sarah pour son aide informatique.

Merci à tous mes amis qui m'ont encouragée et parfois bousculée pour m'obliger à avancer quand j'étais arrêtée. Je vais pouvoir être disponible pour vous.

Un remerciement également à mes proviseurs et proviseurs adjoints qui se sont associés à mon projet et qui ont facilité mes déplacements pour des formations ou des colloques.

Je remercie aussi les membres des personnels des deux universités d'avoir toujours fait le maximum pour que cette recherche puisse se réaliser.

Introduction

Lorsque des chercheurs se penchent sur l'enseignement en Lycée Professionnel (LP), ils réalisent que les élèves qui composent ses effectifs sont majoritairement des jeunes d'origine modeste et populaire, au profil peu scolaire et dont le rapport au savoir est plutôt de l'ordre de l'utile que du culturel. La famille est souvent dans un état de précarité et les « savoirs ne sont alors reconnus qu'en tant qu'ils permettent de résoudre les contraintes de la vie quotidienne et professionnelle » (Troger, Perez-Roux, 2012, p.89-104). Alors, selon les mots de B. Charlot ces élèves « opposent systématiquement « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » » (Charlot, 2000, p. 59), car ils sont persuadés que l'école n'a de sens que si elle leur apprend quelque chose d'utile pour leur vie. D'autre part, « il est remarquable […] que le rejet de la forme scolaire » est le plus souvent exprimé par les élèves, même ceux « dont le niveau au collège avait été jugé satisfaisant par les enseignants et qui auraient eu la possibilité d'entrer en seconde générale » (Troger, Perez-Roux, 2012, p. 89-104). Les LP se présentent alors le plus souvent comme des lieux d'éducation où les enseignants s'interrogent : comment l'école « peut-elle […] produire du sens sur le monde, y compris sur le monde dans lequel ces élèves vivent au quotidien ? Comment permettre à ces jeunes d'accéder à des univers intellectuels (la littérature et la poésie, les mathématiques et les sciences, etc.) qui, pour ceux qui y sont entrés, sont aussi des lieux de vie et de plaisir ? (Charlot, 2000, p.62).

Devant un tel constat nous nous sommes demandé : que faire afin que les élèves du LP puissent retrouver le goût à leurs études, du sens à leur formation scolaire et professionnelle ? Peu à peu l'idée d'introduire la philosophie dans les LP nous est apparue comme étant une idée intéressante à examiner puisqu'il nous semblait que cette discipline était probablement la plus à même de leur permettre de réfléchir sur ce qu'ils vivaient, ambitionnaient et peut-être revoir leur position et leur projet.

Petit à petit nous avons eu le désir de réfléchir profondément à cette question. Nous avons alors décidé de faire une recherche dans le but de savoir si la philosophie peut être considérée comme étant un apport nécessaire à la formation des jeunes en formation professionnelle et plus particulièrement pour ceux l'effectuant dans le cadre d'un bac professionnel. Face à la position des élèves, cela semble *a priori* étrange d'envisager

l'idée d'introduire une discipline, très longtemps élitiste, auprès d'un public dont le rapport aux savoirs est en opposition avec ce que l'école propose. La dimension utile de ce qu'il faut savoir dans « la vraie vie » paraît en contradiction avec ce que la philosophie peut apporter avec la réflexion sur des sujets généraux ou abstraits. Mais la question restait posée et nous avions à cœur d'y répondre.

Cette réflexion a également pour origine une certaine idée de la justice, au regard des moyens dispensés dans ce qu'on considère être une véritable éducation. Ce qui implique un certain regard sur la formation professionnelle, un regard humaniste qui considère que ce cursus n'est pas seulement le temps réservé à une formation professionnelle mais celui, résolument éducatif, car s'adressant avant tout à des personnes à part entière, avant d'être des futurs menuisiers, mécaniciens, micros techniciens... L'éducation se conçoit pour nous comme une émancipation et un développement du pouvoir d'agir comme de penser. Sa visée est en outre la découverte des potentialités et le développement de l'ensemble des facultés de la personne. En effet, suivant en cela l'idée de A. Sen et M. Nussbaum, nous pensons qu'il est nécessaire de considérer « chaque personne comme une fin » (Nussbaum, 2011, p. 37) et de s'intéresser « à promouvoir […] un ensemble de possibilités ou de libertés substantielles que les individus peuvent décider d'exercer ou non » (*ibid.)*. Dans ce sens, l'approche par les capabilités et par celle du développement humain que A. Sen et M. Nussbaum prônent « s'attache aux injustices et aux inégalités sociales enracinées » (*ibid.*). Le but de l'éducation est donc « de produire des capabilités pour chacun des individus, et non d'utiliser certains individus comme des moyens pour les capabilités des autres ou du tout » (Nussbaum, 2011, p. 58), et tout spécialement en LP, où la formation s'adresse à des jeunes issus des classes populaires pour les former à des emplois dits subalternes. Cela souligne alors pour nous la nécessité d'une véritable éducation de la personne.

Cette interrogation est de plus renforcée par la conviction, développée lors d'études en sciences humaines et en philosophie, que la philosophie est nécessaire à tout un chacun. L'étude d'auteurs antiques, les travaux d'illustres professeurs, les différentes recherches de prédécesseurs autour de ce qu'on appelle la philosophie pour enfants nous incitent à penser que la philosophie peut être considérée pour certains comme un recours pour l'âme (Platon, Boèce), un entraînement de la pensée (Lipman, Tozzi), une aide et un mode de

vie (Hadot). Elle n'est pas nécessairement un apport de connaissances. Elle est destinée à tout homme sans limitation d'âge (Épicure), sans niveau d'études préalables.

Notre réflexion s'appuie également sur une longue pratique enseignante de plus de 35 ans comme professeur d'enseignement général auprès d'élèves en formation professionnelle, pratique doublée d'une observation de leurs demandes et de leurs capacités. Public, nous l'avons dit, au profil généralement peu scolaire mais très spontané, il est friand de discussions et d'échanges. La difficulté d'enseigner auprès de ces élèves, apprentis ou lycéens, invite leurs enseignants, ou une partie des leurs, à s'intéresser à des pédagogies que l'on nomme innovantes. En effet, il paraît difficile d'utiliser des méthodes qui n'ont pas vraiment fonctionné auprès de ces élèves, qui les ont laissés en échec pour nombre d'entre eux et qui ont provoqué chez eux, bien souvent, une perception de l'école comme étant un lieu de souffrance et d'ennui. « Même la minorité d'élèves de meilleur niveau qui depuis la rentrée 2009 intègrent le nouveau cursus du baccalauréat professionnel en trois ans expriment explicitement leur désintérêt pour l'enseignement général (Bernard et alii, 2010, cité par Troger et Perez-Roux, 2012, p. 89). D'ailleurs les professeurs débutants en LP soulignent un contact et un enseignement difficiles et ils sont « presque toujours déterminés par cette difficulté, c'est-à-dire par la recherche des moyens pour faire face au niveau faible des élèves, et souvent à leur comportement rétif » (Troger, Perez-Roux, 2012, p. 7).

Comme nombre de nos collègues, nous avons été confrontée à cette situation et nous avons cherché quels moyens nous pouvions mettre en œuvre pour parvenir à intéresser et faire progresser ces élèves. En LP le cours magistral est exclu, la prise de notes également, une classe silencieuse et assidue l'exception. Alors, nous nous sommes tournés vers d'autres types de pratiques.

C'est donc cet intérêt pour des pratiques pédagogiques différentes qui nous a conduite à participer en 2002 à un colloque national à Rennes sur la philosophie en LP. Celui-ci rendait compte d'expérimentations d'introduction de la philosophie en LP, menées sur plusieurs Académies. De plus, il rassemblait des personnes qui pratiquaient la philosophie autrement et avec d'autres élèves que des Terminales Générales ou Technologiques. Ils s'intéressaient aux enfants, aux adultes, aux élèves des Missions Générales d'Insertion, dans des écoles, des associations, des cafés... Nous y avons rencontré M. Tozzi, O. Brenifier, G. Geneviève, M-P. Grojean, la personne, chargée du

projet de philosophie en LP au rectorat de Rennes ainsi qu'une professeure de philosophie impliquée dans le projet, une enseignante de primaire, et bien d'autres. C'est à cette occasion que nous avons découvert les Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP). Nous nous sommes aperçue que ces pratiques philosophiques, ainsi que cet engouement de la société française pour la philosophie de façon générale, répondaient à un besoin de donner du sens à une expérience humaine, dans un monde où chacun devait « inventer ses propres valeurs, dans l'angoisse d'une liberté condamnée à choisir sa destinée sans en avoir tous les moyens » (Tozzi, 2012d, p.18). De plus, elles étaient ouvertes à différents publics dans des contextes très divers, à l'école, bien sûr, dès la maternelle, mais aussi en entreprise, au cours de situations culturelles ou sportives (ciné-philo, théâtre philo, randonnées philo) (Tozzi, 2012d, p. 7-8). Les interventions des personnes engagées dans les expérimentations de la philosophie en LP rendaient compte de résultats globalement positifs avec les élèves de ces établissements et cela avec un enseignement plus traditionnel qu'innovant. Cela confortait notre désir d'en savoir davantage sur ces nouvelles pratiques philosophiques qui avaient pour elles d'autres procédés que l'enseignement traditionnel pour mobiliser et faire réfléchir les élèves.

Issues de différentes origines (américaine, européenne) et de différents courants (psychanalytique, coopératif), ces pratiques s'appuient aussi sur différentes conceptions philosophiques (pragmatisme, socratisme, aporétique...). Intéressée par cet apport pédagogique important, nous nous sommes penchée sur ces différents courants, nous en avons exploré quatre et nous nous sommes formée de façon beaucoup plus approfondie pendant plusieurs années, à la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) de M. Lipman et A.-M. Sharp et à la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP) de M. Tozzi et de S. Connac. Ces deux pratiques philosophiques nous ont particulièrement intéressée de prime abord parce qu'elles étaient fondées sur des discussions, donc plus adaptées à nos élèves et dont le sujet intéressait tout un chacun, avec sa propre expérience, puisqu'il concerne les grandes interrogations humaines. De plus, le fait que ces méthodes soient souvent réalisées avec des jeunes, parfois agités en groupes, nous paraissait rendre la chose possible avec nos élèves. Mais pour autant serait-elle profitable aux élèves ? Que voulions-nous faire en pratiquant avec eux une de ces pratiques philosophiques ? À quels résultats espérions-nous parvenir ?

Avant nos formations en CRP et DVDP, nous avions tenté avec certaines classes, dans le cadre d'un projet pédagogique, d'expérimenter des discussions philosophiques à l'aide de textes de philosophes. Même si le résultat nous a paru intéressant en termes d'enrichissement de la culture des élèves, il était sans commune mesure avec les discussions qui ont suivi ces formations. Nous avons expérimenté la mise en place d'un processus qui vise à ce que chaque élève participant, puisse penser par lui-même mais avec les autres.

Grâce à l'exercice de ces pratiques philosophiques, notre intérêt pour la formation de la pensée n'a fait que croître et nous avons eu l'intuition que la pensée critique, qui semble émerger de la pratique de la philosophie, outre l'intérêt qu'elle peut avoir en termes de développement de la personne, peut apporter un bénéfice dans la formation professionnelle. Mais était-ce le cas ? Quel type de pensée est concernée par la formation professionnelle ?

C'est également cette intuition que nous avons voulu mettre à l'épreuve dans cette recherche.

Mais hormis un désir de justice, d'une volonté de toucher autrement les élèves du LP dans leurs apprentissages, que pouvions-nous attendre de cette introduction de la philosophie en LP ? Ce désir de justice était-il légitime ? Ne fallait-il pas voir l'enseignement professionnel, tel qu'il est pratiqué, comme justement répondant au critère de prise en compte de la difficulté des élèves et donc d'une certaine idée de la justice reposant sur un principe d'équité plus que d'égalité ? L'égalité des droits devait-elle déterminer l'introduction d'une discipline difficile pour des élèves en difficulté ? En bref, y avait-il de bonnes raisons d'introduire la philosophie dans les LP ?

Si la réponse était affirmative, quel type d'enseignement de la philosophie ? Fallait-il adapter l'enseignement traditionnel de la philosophie des sections générales comme il l'avait été pour les classes de technologie ? Fallait-il se tourner vers les NPP qui présentaient d'autres manières de pratiquer la philosophie ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ? Y aurait-il un bénéfice pour les élèves à pratiquer la philosophie plutôt que d'avoir un enseignement de cette discipline ? Et qu'est-ce que cela signifie « pratiquer la philosophie » ? Que fait-on quand on la pratique ? Quelles facultés ou capabilités cela développe-t-il ? Cela est-il compatible avec une éducation de la personne ?

Par ailleurs, si la pensée critique se retrouve dans l'exercice d'une profession et donc dans la formation professionnelle, est-ce que l'introduction de la philosophie pourrait être un moyen de la développer à l'école ? Quel est le domaine de la pensée critique ? Où s'applique-t-elle ? Le peut-elle sur des actions pratiques ?

Et si nous envisagions la possibilité et le bienfait de l'apport de la philosophie en LP, à quels problèmes sommes-nous confrontés ? Cela peut-il se faire par l'ajout d'une discipline ? Est-ce aussi simple ? Qui viendra enseigner ou pratiquer la philosophie en LP ?

En d'autres termes, y aurait-il un bénéfice pour les élèves en formation professionnelle à introduire la philosophie du point de vue de la justice, de celui de l'éducation et de celui de la pensée critique ? Qu'est-ce que cela signifie réellement ? Et si nous répondons par l'affirmative à ces interrogations, pourquoi et comment ? Ce sera l'ambition de cette thèse : montrer si l'introduction de la philosophie dans les LP est pertinente pour les élèves de LP sur ces différents plans.

Pour réaliser cette recherche nous avons pratiqué pendant 11 ans des CRP ou des DVDP dans nos classes. Nous y avons recueilli une trentaine d'enregistrements, 6 souhaits de thèmes de discussion pour des classes différentes, environ 80 questionnaires de CRP, une vingtaine de travaux de classe rédigés avant et après la discussion, 4 devoirs de français de Bac Pro, une dizaine d'argumentations écrites de 3èmes Pro en français, 4 devoirs d'histoire-géographie de Bac Pro, 4 ou 5 bilans rédigés par des classes à la fin de l'année et portant sur les pratiques philosophiques, des comptes-rendus de discussions ou de conversations avec les élèves. Comme indiqué, ces données ont été récoltées avec différents groupes : des collégiens en LP, des élèves en situation de remotivation, et des élèves de Baccalauréats Professionnels dans divers métiers. Ces données comprennent des sujets de discussion, des questionnaires, des travaux écrits d'élèves et des enregistrements de discussions. Nous les analyserons et nous les confronterons aux analyses plus théoriques que nous aurons faites auparavant. À partir de l'ensemble de notre recherche, nous pourrons être en mesure de vérifier la plus ou moins grande validité de notre hypothèse.

Pour cela, nous procéderons dans un premier temps (chapitre 1) à la présentation du contexte dans lequel s'effectue la recherche. Que sont les LP ? Quelles formations y

enseigne-t-on ? Quels sont les élèves qui les fréquentent ? Il s'agit pour nous d'avoir une peinture précise de ces points de façon à pouvoir juger au mieux si ce que nous envisageons est réaliste.

Puis nous dirigerons notre regard vers le monde de l'éducation en général. Puisque nous pensons que l'éducation de ces élèves doit être une éducation complète, qui prend en compte la personne dans son entier, nous nous interrogerons sur ce que signifie « éduquer » et sur la définition de « personne ». Que dit-on quand on parle d'éduquer ? Qu'est-ce qu'une personne ? Quelles sont ses caractéristiques ? Que signifie alors éduquer la personne ? Ce seront les questions sur lesquelles nous nous attarderons dans un deuxième temps (chapitre 2) et auxquelles nous proposerons des réponses.

Dans le troisième chapitre, nous nous interrogerons pour savoir s'il existe des raisons pour lesquelles il serait profitable, pour les élèves de LP, d'avoir un enseignement de la philosophie. Dans l'affirmative peut-on déterminer de quels types de raisons il s'agit ? Se rapportent-elles uniquement à la pensée ? Ont-elles quelque chose à voir également avec la formation professionnelle ?

Puisque nous avons évoqué l'hypothèse de la nécessité de l'exercice de la pensée critique dans la formation professionnelle, il nous faudra dans un quatrième temps définir cette forme de pensée et déterminer si effectivement il existe des liens entre elle et la formation professionnelle. Dans l'affirmative, nous nous demanderons si la philosophie est indiquée dans ce cas.

Puis, dans le chapitre 5, nous étudierons quel type d'enseignement de la philosophie serait envisageable pour les élèves du LP et pourquoi. Nous nous intéresserons alors à l'enseignement de la philosophie tel qu'il est pratiqué aujourd'hui et nous étudierons également la CRP et la DVDP, deux pratiques philosophiques. Peuvent-elles théoriquement mettre en route le processus de la pensée critique, voire de le développer chez ces élèves ?

C'est ce que nous attacherons à déterminer concrètement dans le sixième chapitre. Nous présenterons et analyserons les données que nous avons recueillies dans nos classes. Nous pourrons alors vérifier la valeur de notre hypothèse.

À partir de notre analyse et de ses conclusions, nous proposerons dans le dernier chapitre d'autres pistes de recherche vers le développement de la pensée critique, que ce soit chez les élèves de LP ou chez ceux des lycéens des autres sections.

Enfin, dans notre conclusion, nous reprendrons les grandes articulations de notre recherche en soulignant clairement ses résultats, les suites à donner, les lacunes dans notre recherche qu'il serait utile de combler en ouvrant de nouveaux chantiers.

Chapitre 1 Le lycée professionnel : le contexte dans lequel s'effectue cette recherche

Introduction

Afin de pouvoir véritablement nous interroger sur la possibilité de l'introduction de la philosophie auprès des jeunes en formation professionnelle, il nous paraît essentiel de circonscrire le cadre dans lequel s'effectue cette recherche. Ce chapitre sera donc une présentation de la formation professionnelle en France et de celle effectuée en Lycée Professionnel (LP) en particulier, puisque c'est en ce lieu que les expérimentations ont été faites et c'est pour les élèves de ces établissements que nous posons cette interrogation de la pertinence de l'introduction de la philosophie dans leur cursus. Notre étude s'appuie sur le Baccalauréat Professionnel après la réforme de 2009. La dernière réforme des Baccalauréats Professionnels de 2019 n'est ici pas prise en compte.

Notre chapitre comprendra trois parties.

Nous nous attacherons d'abord à dépeindre de façon générale la formation professionnelle en France. Quels sont les moyens mis à la disposition des Français qui désirent se former professionnellement ? Comment cela se fait-il ? Puis nous nous pencherons sur le diplôme du baccalauréat professionnel, diplôme que préparent les élèves pour lesquels nous souhaitons engager cette recherche. Quelles sont ses caractéristiques, ses particularités ?

Enfin nous présenterons un profil approfondi des élèves de Lycée Professionnel. Qui sont-ils? Quelles sont leurs attentes ? Leurs points faibles et leurs points forts ? Il nous a semblé important de faire ce portrait afin de mieux mettre en perspective les analyses de pratiques philosophiques que nous avons effectuées avec eux, et, afin de cerner les difficultés ou les facilités avec lesquels les professeurs devraient compter si cette étude concluait favorablement en faveur de l'introduction de la philosophie dans ce cursus. Pour présenter ces élèves, nous nous appuierons sur des rapports, des statistiques, des recherches et des travaux universitaires, ainsi que sur une expérience de plus de 20 ans avec les élèves de Baccalauréat Professionnel et 18 ans avec les différentes classes de troisième.

Pour ne pas alourdir notre texte, nous précisons que lors d'une première apparition d'un terme spécialisé, nous indiquerons son sigle ou acronyme entre parenthèses. C'est ce dernier qui sera utilisé par la suite. On pourra se référer à la liste des sigles et abréviations.

De même nous précisons que nous utiliserons désormais LP pour Lycée Professionnel ainsi que Bac Pro pour le Baccalauréat Professionnel et 3ème Pro pour 3ème Préparatoire Professionnelle.

1. La formation professionnelle

En France, il existe différentes façons de se former professionnellement selon que l'on soit adulte ou jeune en âge scolaire, en formation initiale ou en alternance.

1.1. La formation pour adultes

Les adultes peuvent se former dans des centres de formation qui leur sont réservés, comme par exemple à l'Association pour la formation Professionnelle (AFPA), qui dispense une multitude de formations de durées variables et permet à ces personnes d'obtenir soit un niveau de qualification professionnelle, soit un diplôme de formation professionnelle, le plus souvent de niveau V, c'est-à-dire un Brevet d'Études Professionnelles (BEP) ou un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

Il existe également un processus de reconnaissance appelé Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) qui permet à une personne qui n'a pas de diplôme mais une expérience professionnelle significative «de faire valider les acquis de son expérience pour obtenir une certification professionnelle ». (education.gouv.fr, VAE)

1.2. La formation des jeunes

Les jeunes qui désirent acquérir un métier peuvent envisager leur formation suivant deux voies : la première en alternance, et la seconde en formation initiale en lycée professionnel.

1.2.1. La formation en alternance

La formation professionnelle en alternance se passe dans un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) qui dispense des cours d'enseignement général et d'enseignement professionnel, ce dernier en complément de la formation professionnelle dispensée par

un maître d'apprentissage chez lequel le jeune travaille la majorité du temps. La fréquence de l'alternance est le plus souvent 3 semaines chez l'employeur et une semaine au CFA ou encore 1 jour en CFA par semaine et les autres journées chez l'employeur. Les contrats d'apprentissage sont signés pour deux ans pour obtenir un premier diplôme professionnel, le CAP ou le BEP et trois ans pour un Bac Professionnel.

C'est généralement ce qui se passe. Il existe, bien sûr, de nombreuses exceptions à ces règles. Par exemple certains métiers dont les métiers d'art comme l'horlogerie ont un temps d'apprentissage beaucoup plus long (4 ans, voire davantage). De plus il existe en alternance ce qu'on appelle un positionnement : le candidat apprenti est évalué et on lui propose une formation plus courte, par exemple un an au lieu de deux pour ceux qui ont déjà une formation équivalente ou de niveau supérieur, ou un apprentissage plus long pour les candidats ayant des difficultés. Il existe aussi des mentions ou CAP connexes en un an par exemple pour un candidat pâtissier voulant préparer un CAP Boulangerie...

1.2.2. La formation en LP

Les LP sont de création récente (1985) et ont pour vocation de dispenser un enseignement qui ne soit ni général, ni technologique mais professionnalisant. Ainsi, suivant le diplôme désiré (CAP, BEP, ou Bac Pro) le jeune est inscrit pour deux ou trois ans en formation initiale dispensée au lycée pour la majeure partie du temps mais réalisée également par des entrepreneurs lors de périodes de stages en entreprises (jusqu'à 22 semaines sur trois ans pour un Bac Pro). Au LP l'élève reçoit une formation générale et une formation professionnelle. Ces enseignements visent à former la personne dans son entier. En effet, ainsi que V. Troger le rappelle « c’est parce que les initiateurs de l'enseignement professionnel à la Libération avaient pour ambition de « former l'homme, le travailleur et le citoyen » qu'un horaire d'enseignement général significatif a toujours été maintenu dans les LP » (Troger, 2013, p. 54).

De plus, cela ne s'est pas fait uniquement avec le désir « de poursuivre une formation de culture générale, mais aussi de laisser aux meilleurs élèves une chance de poursuivre leurs études après le bac » (Troger, 2013 p. 55). Ce qui fait que l'emploi du temps de l'élève est réparti sur environ 35 heures hebdomadaires. On trouvera en annexe T.1 un exemple avec la grille indicative des horaires du Bac Pro conducteur transport routier marchandises.

La finalité de la formation professionnelle est souvent la vie active mais de plus en plus, les élèves de bac professionnel poursuivent leurs études, certains en technique supérieur (TS), d'autres en universitaire technologique (UT), voire même pour certains en université vers des licences professionnelles ou autres (annexes ST1 et ST2). En effet, avant la réforme de 2009, l'élève en formation professionnelle optait le plus souvent pour la vie active, mais, depuis la réforme du bac professionnel qui a augmenté l'attractivité de ce diplôme et depuis la crise économique qui a rendu l'accès à l'emploi de plus en plus difficile, les élèves lauréats du Bac Pro sont de plus en plus nombreux à poursuivre leurs études. Cela a été pris en compte par le Ministère de l'Éducation Nationale (EN) puisque dès 2006, un élève de bac pro ayant obtenu une mention Bien ou Très Bien à l'examen a une place de droit en BTS. L'accès aux études universitaires est également possible, ce qui d'ailleurs n'est pas sans poser de gros problèmes dans cette poursuite d'études, nous y reviendrons.

Les élèves s'engagent dans la voie professionnelle à partir de 15 ans au LP dans le cadre d'une formation au CAP, au BEP ou au Bac Pro, c'est-à-dire à la fin de la classe de troisième et après le passage du Diplôme National du Brevet (DNB), sans que l'obtention de celui-ci ne soit un pré-requis pour entrer en formation et même obtenir un Bac Pro.

Notre terrain d'étude se situe dans le cadre de la formation professionnelle initiale en LP. Même si nous pensons que les résultats de notre recherche peuvent s'appliquer à la formation pour adultes et celle des jeunes en alternance, nous analyserons ici la pratique de la philosophie en LP puisque c'est là que nous avons mené notre recherche. En LP on trouve donc des formations en différents domaines conduisant à des diplômes de CAP, BEP ou Bac Pro. Certains LP forment aussi des élèves préparant un Brevet de Technicien Supérieur (BTS), mais ces classes, qui dépendent de l'Enseignement Supérieur, ne sont pas concernées par notre recherche. En LP on enseigne également à des classes de 3ème Pro qui reçoivent des élèves collégiens au profil spécifique. Cette classe de 3ème Pro est une classe un peu à part en LP. Elle correspond à une classe d'élèves qui se destinent à la voie professionnelle et qui bénéficient de conditions différentes de leurs camarades de collège pour s'orienter. Ils arrivent dans les lycées professionnels à l'âge de 14 ans, parfois même 13 ans, avec un statut de collégiens et vont suivre une scolarité qui se répartit entre l'enseignement général et sportif et la découverte professionnelle de 6 heures hebdomadaires ainsi qu'au moins 3 semaines de stages dans différentes entreprises. À

l'issue de l'année, ils se dirigent soit vers la formation en alternance, soit vers la formation en LP. Un tableau récapitulatif des cursus en secondaire est placé en annexe ST 3.

Si le DNB change peu entre les différentes versions de celui-ci, général, technologique et professionnel, il n'en est pas de même entre les différents baccalauréats.

2. Le Baccalauréat Professionnel

Il existe actuellement 119 Bacs Pro répartis en 16 secteurs d'activité très différents allant des métiers industriels aux métiers artistiques en passant par ceux de la santé, de la restauration, de la sécurité... (annexe ST 4).

Ce Bac Pro a connu un important remaniement en 2009. Avant cette date, les élèves suivaient une formation de deux ans sanctionnés par un BEP, le CAP étant à l'époque plutôt réservé à l'alternance, et poursuivaient, pour les meilleurs d'entre eux et les plus motivés, pendant deux ans encore afin d'obtenir un baccalauréat. Ils entrent désormais tous en seconde professionnelle et suivent la formation durant trois ans, pendant laquelle, la deuxième année, ils obtiennent, soit en contrôle continu, soit lors d'épreuves ponctuelles, un examen intermédiaire, le CAP ou le BEP suivant le choix des professionnels. Ils subissent en fin de troisième année les épreuves terminales.

Ce remaniement a été souhaité afin de revaloriser la filière professionnelle qui souffrait d'un discrédit, de la rendre plus attractive, en la mettant, à égalité avec les autres filières. C'était également l'occasion de faire en sorte de niveler les savoirs et instaurer entre les différents cursus, une sorte de tronc commun. Ainsi, on retrouve de fortes similitudes entre les différents programmes des cursus. On aborde, par exemple, dans tous les cursus la même période historique, le même problème géographique, les mêmes mouvements artistiques, littéraires... Seuls changent l'approfondissement, les capacités et compétences ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées. Cette refonte du Bac Pro était aussi, selon V. Troger et F. Maillard, une façon d'atteindre l'objectif de 80% d'une génération de bacheliers (Daustreme, 2015, en ligne), objectif souhaité par l'EN depuis 1985.

Cette rénovation, selon les intentions du Ministère de l'Éducation Nationale,

> a pour objectif premier d'augmenter le niveau de qualification des jeunes sortants du système de formation, […] de réduire fortement le nombre de jeunes quittant prématurément le système éducatif, de conduire un plus grand nombre d'entre-eux au baccalauréat professionnel et de faciliter la poursuite vers des études

> supérieures, notamment vers l'enseignement technique supérieur et la réduction du nombre de sortants sans diplôme (BO spécial n°2 du 19 février 2009, en ligne).

La finalité d'un LP est donc, ainsi que son nom l'indique, de permettre aux jeunes issus généralement de collèges, mais aussi lors de réorientation de jeunes issus des lycées généraux et technologiques, d'acquérir des connaissances, des capacités ainsi que la maîtrise de savoir-faire propres à une profession pour laquelle ils s'orientent ou sont orientés.

Le diplôme du Bac Pro « témoigne de l'aptitude à exercer une activité hautement qualifiée » (education. gouv, 2007, en ligne) comme celui de mécanicien systèmes cellule formant le technicien qui interviendra sur tous les systèmes (moteurs, train d'atterrissage, instruments de bord, circuit électrique, circuit carburant...) des différents aéronefs ou le Bac Pro aéronautique option avionique où l'ouvrier qualifié sera responsable des ensembles mécaniques, électriques et électroniques et de la mise en configuration d'un avion ou hélicoptère avant le vol. Deux exemples de formations choisies parmi celles proposées par notre établissement scolaire.

Pendant les trois ans que dure cette qualification, cette formation est dispensée durant 84 semaines au lycée ainsi que 22 semaines en entreprise. Rapporté en temps hebdomadaire cela donne un enseignement réparti ainsi : 14h30 d'enseignement général et 28h d'enseignement professionnel (y compris les heures de formation en entreprise), ce qui fait en moyenne un horaire de 34 ou 35 heures hebdomadaires. Ainsi, le voyons-nous, l'accent est mis sur l'enseignement professionnel puisque c'est une qualification de ce type qui est visée. Les semaines sont intenses avec un programme chargé puisque ce baccalauréat rénové a réduit d'un an cette formation qui était auparavant réalisée en 4 ans, tout en élevant significativement le niveau de qualification. Durant ce laps de temps, les élèves vivent également plusieurs périodes de stages en entreprises où des compétences et des capacités sont validées pour l'obtention du Bac. Celui-ci s'obtient à la fois en validant des compétences dans le cadre du Contrôle en Cours de Formation (CCF), (en entreprise et au lycée), des épreuves de spécialités professionnelles mais aussi mathématique-physique, éducation physique, anglais, arts plastiques, éco-gestion, etc. À tout cela s'ajoutent des épreuves ponctuelles en français, histoire-géographie, éducation civique et aussi quelques matières professionnelles qui varient suivant le baccalauréat concerné (par exemple construction pour les Bacs Pro Microtechniques ou dessin traçage pour les Bacs Pro Chaudronnerie).

Ces baccalauréats sont régis par des référentiels qui indiquent les disciplines enseignées ainsi que les compétences et capacités attendues en fin de formation. Ces capacités et compétences sont celles qu'il est nécessaire aux élèves d'acquérir tant en ce qui concerne la culture générale que celles se référant à l'apprentissage d'un métier, afin d'être reconnus comme professionnels qualifiés. Les référentiels sont conçus par des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) qui sont « des instances paritaires » (Troger, 2013, p. 55) consultatives subordonnées au Ministère de l'Éducation Nationale. Au nombre de 14, elles sont chacune représentative d'un grand secteur de l'économie française. Dans chacune d'elles « des représentants des employeurs, des salariés et du ministère négocient l'élaboration des référentiels des diplômes » (*ibid.*). Cette présence réelle et participative des professionnels dans les préconisations de capacités et de compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme professionnel place ces formations, ainsi que le remarque A. Jelloub, sur deux plans : l'un relevant purement de l'institution scolaire et l'autre du monde professionnel et de sa dimension économique (Jelloub, 2000, p. 242). Ceci a pour conséquence un certain tiraillement parfois entre des enjeux différents : les uns tâchant de faire valoir des intérêts professionnels, dits plus pratiques, plus spécialisés et plus concrets, les autres tirant à eux la couverture pour tâcher d'instaurer une sorte de tronc commun à toutes les séries et concernant plus particulièrement les enseignements généraux. Ainsi, les programmes de ce nouveau Bac Pro sont-ils en partie alignés, nous le disions plus haut, sur ceux des séries générales et technologiques. On trouve par exemple dans tous les baccalauréats des chapitres comme Mobilité, Flux et Réseaux en Union européenne en géographie, la Colonisation et Décolonisation en histoire ; en français : le roman et la nouvelle au XIXème siècle, l'étude du Réalisme et du Naturalisme, mais aussi du Romantisme et du Surréalisme.

Les disciplines enseignées en Bac Pro sont similaires en enseignement général mais supplémentaires, bien entendu, pour l'enseignement professionnel comme par exemple pour le Bac Pro Électricité : distribution et utilisation de l'énergie, réglages et paramétrages, diagnostic et maintenance, etc. De plus quelques disciplines sont spécifiques aux Bacs Pros comme économie-gestion, prévention santé environnement.

Nous retrouvons dans cette filière toutes les matières des programmes des séries générales et technologiques excepté l'enseignement de la philosophie. L'absence de cette discipline interpelle. Pour quelle(s) raison(s) l'EN a-t-elle omis ou évité d'introduire la

philosophie dans ce baccalauréat ? Le profil des élèves étudiant dans le cursus professionnel pourrait-il expliquer cette absence de philosophie ?

3. Les élèves en formation professionnelle

3.1. Généralités

Les élèves en formation professionnelle étaient en France en 2019 : 1 122000 élèves que ce soit en LP, CFA ou Lycées Agricoles. Ces chiffres il faut les rapporter aux 5033000 élèves français, scolarisés dans le même temps en collèges, lycées généraux et technologiques (INSEE, 2019, chiffres non définitifs, en ligne). Cela correspondait donc à 19,76 % d'une classe d'âge.

Pour les élèves en Lycées Professionnels proprement dits les derniers chiffres officiels (2019) font mention de 644 000 élèves sous statut scolaire, c'est-à-dire inscrits dans des établissements relevant du Ministère de l'Éducation Nationale. Si on les rapporte aux 5033000 élèves inscrits en Collèges et Lycées généraux et technologiques, cela fait une proportion de 12,79 % d'une classe d'âge dans les établissements publics. Ce chiffre est bien sûr plus important si on prend en compte la part des apprentis en CFA (20%) et les élèves de 3ème prépa-pro, soit 5% des élèves de troisième (E. N, rapport n° 201569, en ligne), qui ont le statut de collégiens et qui ne sont pas forcément en LP, mais aussi en collèges (16% en Collège contre 84% en LP). En ce qui concerne le baccalauréat, les lycéens professionnels représentaient presque un candidat sur trois. Lors de la session du bac 2014, ils étaient 196 550 soit 28,7% pour 51,4% de candidats des bacs généraux et 19,7% de ceux des bacs technologiques (INSEE 2015, en ligne). Aujourd'hui, ils sont moins nombreux : 644000, l'orientation s'étant déplacée vers les filières générales et technologiques. Il nous paraît à la lumière de ces chiffres que malgré une volonté de rendre le Bac Pro attractif et équivalent en niveau (IV pour tous les baccalauréats), les familles préfèrent inscrire leur enfant dans une voie autre que la voie professionnelle. Nous pensons aussi que cela montre que l'orientation des élèves en Bac Pro est davantage une orientation par défaut qu'un choix véritable de l'élève. Nous retrouvons alors le clivage qui existait dans l'analyse de P. Bourdieu et J-P. Passeron, lesquels, dans *Les Héritiers* montrent que l'école reproduit les inégalités, les baccalauréats généraux pour les familles aisées et moyennes, les baccalauréats technologiques pour les familles

moyennes, les Bacs Pros et les apprentissages pour les familles ouvrières et défavorisées. Nous étudierons un peu plus loin la question de l'orientation.

3.2. Les élèves de Bac Pro

Avant la rénovation du baccalauréat professionnel, les élèves y entrant avaient 17 ans au minimum et même fréquemment 18 ou 19 ans. Ils passaient, ainsi que nous l'avons dit plus haut, par 2 ans d'études en B.E.P. Comme aujourd'hui, on constatait parmi eux une bonne proportion d'élèves avec des difficultés scolaires antérieures et il était fréquent qu'ils aient eu à redoubler une ou des classes antérieures. Ils avaient donc approximativement l'équivalent de l'âge de leurs homologues de terminales des sections générales ou technologiques. Aujourd'hui, avec la rénovation du bac pro, ils sont orientés dans ces sections dès la fin de troisième et les redoublements, qui touchaient 6 élèves sur 10 avant la loi de 1989, ne s'effectuant plus aussi facilement (ils doivent désormais être exceptionnels, loi 2013), les élèves entrant en Bac Pro ont aujourd'hui 15 ou 16 ans (ils étaient 29% des entrants en Bac Pro en 2005-2006 ; 41% en 2009-2010 ; et 60,9% en 2018-2019 (source : education.gouv.fr, en ligne). Cette question de l'âge est importante, ainsi que nous le verrons plus tard, quand on envisage l'introduction de la philosophie dans des classes autres que terminales.

3.2.1. Les problèmes posés par les procédures de l'orientation

Les élèves entrant en Lycée Professionnel ne sont pas toujours motivés par leur orientation. En effet, même si certaines sections sont très attractives, comme Sécurité, Service à la personne, Aéronautique et placent même les candidats sur des listes d'attente, certaines le sont beaucoup moins comme Chaudronnerie, Microtechniques, Comptabilité, souvent d'ailleurs en raison d'une méconnaissance du métier et de ses débouchés. Les élèves se retrouvent alors dans ces sections en deuxième ou troisième choix ou parfois même, les élèves n'ayant aucune affectation dans leurs souhaits, et sans solution à la rentrée de septembre, sont placés dans les sections déficitaires en nombre. Ils subissent alors cette formation et « vivent avec amertume leur orientation » (Jellab, 2015, en ligne). Ce problème de l'orientation perturbe clairement et depuis longtemps le recrutement, et par là même, la réussite des élèves en LP. En effet, déjà en 2004, des parlementaires réunis pour proposer la loi de finances 2005 avaient pointé du doigt ce dysfonctionnement qui contribue notamment à renforcer les inégalités au sein du système

éducatif [car] l'affectation finale dans un établissement ne correspond pas forcément au premier vœu de l'élève, selon les capacités d'accueil disponibles, les situations étant très disparates d'une académie à l'autre. […] Aussi, la poursuite d'une scolarité en enseignement professionnel reste, dans de trop nombreux cas, une décision subie. Elle peut être mal vécue par les élèves et les familles (celles-ci n'osant pas, le plus souvent, se lancer dans une procédure d'appel qui leur semble lourde et vaine), et précipiter le processus de marginalisation scolaire (Travaux du Sénat, 2014) (extraits en annexe TO 2).

3.2.2. L'origine sociale des élèves de LP

La plupart des élèves de LP proviennent de milieux modestes, voire défavorisés, d'après la nomenclature professions et catégories socioprofessionnelles de l'Insee, puisque ce sont 66,4% de ces populations qui constituent les élèves en classes de CAP dans les établissements publics (44,9% dans le privé) et aujourd'hui elles constituent 56, 2 % pour les cohortes d'élèves de Bac Pro (31,8 % pour le privé) contre 29,9% d'élèves de cette origine sociale pour les sections générale et technologique dans le public (11,5% dans le privé) (education. gouv, 2015, en ligne) (annexe ST 5) et (Insee.fr, 2019, en ligne). En raison peut être de cette origine sociale, on constate qu'ils « ont une faible mobilité territoriale » (Jellab, 2008 p. 104) et les familles ne peuvent envisager les frais consécutifs à un éloignement géographique. Dans de nombreux cas, malgré les aides financières pour les familles modestes, le surcoût que l'internat et les transports occasionnés, font que beaucoup préfèrent que leur enfant suive une formation proposée localement et ce, même si ce n'est pas le choix du jeune. Nous avons personnellement rencontré nombre d'élèves dans ces situations. D'autre part, nous avons aussi siégé pendant deux ans au sein de la commission permanente de notre établissement et nous y avons étudié des dossiers de demandes de subvention émanant de familles défavorisées certes, mais aussi considérées comme issues de la classe moyenne. Ces familles étaient le plus souvent mises en difficultés par un accident de la vie (maladie ou décès d'un parent, perte d'emploi, divorce…). Nous avons pu nous apercevoir que la frontière est souvent très ténue entre ces deux classes sociales et que les personnes basculent très vite dans la catégorie défavorisée. Aussi nous sommes parfois tentée de considérer que cette classe sociale n'a pas grand-chose à voir avec une catégorie moyenne, mais ressemble fortement à la catégorie défavorisée. Or, si l'on étudie, par exemple, le tableau de l'origine sociale des élèves à la rentrée de 2014 (ST 5), on constate qu'effectivement 56,3% des

élèves du second cycle professionnel ont une origine sociale défavorisée, davantage répartis dans les LP publics que privés. Si on y adjoint les élèves issus de la classe moyenne, pour les raisons que nous avons énoncées, on arrive à un total de 76,45% avec 83,31% pour le public et 69,8% pour le privé (*ibid.*).

3.2.3. L'âge des élèves et la transformation des Lycées

L'âge d'entrée en baccalauréat professionnel étant également plus précoce, les parents sont parfois réticents à se séparer de leurs enfants qu'ils estiment bien jeunes. Or, du fait de transformation des LP en Lycées des Métiers en 2005 regroupant des formations de secteurs d'activité similaires ou proches dans un cursus cohérent, les élèves doivent parfois se rendre loin de chez eux pour se former professionnellement. Par exemple, notre établissement scolaire est un Lycée des Métiers de l'Aéronautique, de la Mécatronique et des Métiers de la Santé. La section aéronautique de notre lycée recrute pour sa part dans tout l'ouest de la France et parfois jusqu'à Paris. Il n'est pas rare d'y accueillir des élèves des Départements d'Outre-Mer et Régions d'Outre-Mer (DOM ROM). Les élèves de notre bassin désirant une formation alimentaire comme cuisine ou encore boulangerie doivent rejoindre les lycées de villes distantes de 100 kilomètres et plus. Cette situation est encore plus difficile pour des sections « rares », comme par exemple le Bac Pro Métiers du cuir option chaussures pour lequel les élèves sont recrutés parfois sur la France entière avec seulement 2 établissements préparant cette spécialité sur le territoire.

Cette démotivation est aussi pour certains une conséquence de la rénovation du Bac Pro de 2009. En effet, l'élève qui se destine à un cursus en LP se voit maintenant offrir quelques formations de CAP en deux ans, mais le plus souvent un cursus de trois ans en Bac Pro. Avant la réforme, ceux qui entraient en Bac Pro avaient déjà suivi un cycle diplômant de deux ans et seuls environ 40% des lauréats du premier cycle professionnel poursuivaient plus avant. Ils étaient aussi plus âgés et plus matures dans leurs choix. Ainsi, cette réforme « clairement fragilise encore plus les élèves les plus fragiles » (Troger cité par Dautresme, 2015, en ligne) car ce nouveau bac « n'offre plus d'échappatoire aux élèves qui ne souhaitent pas aller jusqu'au bout » (Maillard cité par Daustreme, 2015, en ligne).

L'absence de motivation des élèves, ajoutée parfois au problème de l'éloignement avec les familles fait que les conditions ne sont pas optimales pour la réussite des élèves.

3.2.4. Le profil scolaire

À tout ce qui précède s'ajoute le niveau scolaire des élèves, le plus souvent faible. En effet, même si l'on trouve des élèves motivés dans toutes les sections, nombreux sont ceux qui choisissent la voie professionnelle par défaut, n'ayant pas le niveau scolaire suffisant pour pouvoir intégrer les sections technologiques ou générales. Certains sont même orientés en LP pour ainsi dire d'office. C'est notamment le cas très souvent en 3ème Pro où les principaux de collège incitent fortement certains élèves, le plus souvent les plus difficiles et les niveaux les plus bas, et leurs familles, à déposer, à l'issue de la 4ème, un dossier de candidature pour cette classe. Ceci est attesté par des parlementaires (annexe TO 2), des chercheurs et sociologues (Troger, Maillard, Jellab), lesquels, selon la formule de G. Moreau, même s'ils refusent «de ne voir dans les élèves de LP qu'une population scolairement dominée, reconnaissent qu'il s'agit de « vaincus » (Jellab, 2015, en ligne) « du système (Moreau, 2011, en ligne) », de « fâchés avec l'école » (Jellab, 2015, en ligne). Des professeurs d'éducation physique et sportive de l'académie de Poitiers ont rédigé un portrait des élèves afin de former leurs nouveaux collègues à la rencontre de ce profil de jeunes et qu'ils puissent adapter au mieux leur enseignement et leurs progressions. On trouvera en annexe PR 1 des extraits significatifs du document édité sur le site de l'académie. Les rédacteurs de ce document indiquent notamment que ces jeunes « sont recrutés par l'échec » (EPS, Poitiers sd, en ligne), ce qui n'est pas nécessairement le cas pour plusieurs formations en Bac Pro, mais si on peut affirmer pour nombre d'entre eux qu'ils sont « en difficulté avec l'école » (EPS, Poitiers, sd, en ligne), on peut préciser que des pré requis nécessaires pour l'enseignement de la philosophie posent problème. Ainsi, ils sont en délicatesse avec ce qui concerne le rapport à l'écrit. « Les matières rédactionnelles posent, en effet, généralement problème aux bacheliers professionnels » (Jellab, 2015, en ligne). Ils ne lisent pas ou très peu, pour la très grande majorité d'entre-eux ils ne fréquentent pas les bibliothèques, les théâtres, les festivals, les musées, les expositions artistiques et autres lieux de culture hormis les cinémas pour certains et quelques festivals de musiques rap, techno... (INSEE, 2005 F0501, en ligne). Peu d'entre eux voyagent, sauf dans des sections plus privilégiées comme par exemple en aéronautique, où souvent, les parents sont eux-mêmes dans le métier (pilotes, mécaniciens, ingénieurs en aéronautique...).

Bon nombre de ces élèves sont en difficultés scolaires depuis très longtemps, parfois depuis le primaire. Les études l'attestent : « à la rentrée 2011, 60% des élèves entrant en

seconde professionnelle étaient en retard dans leur scolarité, 40% d'un an, 20% de deux ans » (Troger, 2013 p. 54). Ils sont pour ainsi dire « cassés » et ont un comportement blasé : ils sont agités, provocateurs ou passifs, éteints, s'allongent sur leurs tables et ne fournissent aucun effort. Ils subissent les cours notamment d'enseignement général, comme une peine, trop souvent répétée. Ils ont du mal à supporter ce qui n'est pas la formation professionnelle et essentiellement celle se déroulant en atelier car les cours d'enseignement général « symbolisent […] tout ce qu'ils n'aiment pas » (Troger, 2013 p. 54). Ils sont le plus souvent dans le spontané et l'émotionnel (EPS Poitiers, sd, en ligne), verbalisant parfois de façon abrupte leur désintérêt pour les matières au programme. De plus, la plupart d'entre-eux possède un lexique très pauvre, ont une utilisation des formes grammaticales ou de conjugaison très approximative, et rencontrent souvent « une difficulté à organiser chronologiquement et logiquement les parties de leurs discours » (Bentolila, 2007 p. 117) ce qui leur barre l'accès à la compréhension et la rédaction de l'écrit. Ce manque de vocabulaire qui fait que parfois ils utilisent les poings plutôt que les mots, impuissants qu'ils sont à s'exprimer, peut expliquer notamment que des professeurs les ayant en charge puissent les dépeindre comme des jeunes aux « comportements de repli, de protection, de fuite, d'absentéisme, de refus, de blocage de susceptibilité » (EPS Poitiers, sd, en ligne) et que des chercheurs aient pu les qualifier de « public rétif, rebelle, parfois violent » (Troger, 2013 p. 55).

3.2.5. Les conséquences du profil scolaire

Ces difficultés scolaires, qui handicapent le plus souvent les débuts de ces élèves dans la voie professionnelle, sont réelles et ont des conséquences quand ces mêmes élèves envisagent, en fin de parcours professionnel, une poursuite de leurs études dans l'enseignement supérieur. Les universités se sentent démunies devant une telle hétérogénéité de leurs étudiants en premier cycle et certains de leurs professeurs, comme P. Dubois, s'interrogent sur les possibilités réelles d'une poursuite d'études des lauréats des Bacs Pros en leur sein, estimant qu'on envoie ces jeunes « au massacre » (Dubois, 2012, en ligne). Au niveau inférieur, dans le secondaire, elles sont également une source d'interrogation quant à la capacité de ces élèves à bénéficier d'un enseignement de la philosophie. Les professeurs de philosophie engagés dans les expérimentations de l'enseignement de cette discipline en LP arguent de la nécessité d'enseigner autrement, ce qu'ils ne sont pas tous prêts à faire (Boillot, 2012 & 2014, en ligne). D'autre part, certains sont réticents a priori à baisser le niveau de leurs exigences et pensent que la

philosophie ne peut que s'appauvrir si l'on adapte son enseignement. Ils mentionnent notamment la difficulté des élèves face à des ressources écrites d'un abord souvent ardu.

Certes, il ne faut pas occulter ces difficultés qui sont sans doute encore une des causes de l'absence de philosophie dans ce cursus. Cependant, nous ne voudrions pas donner ici l'impression fausse que le LP est juste une voie de relégation qui n'a pas usurpé le regard condescendant et négatif que l'on porte encore souvent sur cette filière. Il est vrai que couramment les professeurs, et ce dans n'importe quelle filière, ont en tête un modèle d'élève idéal auprès duquel les difficultés et les particularités des uns et des autres des élèves réels se présentent comme le contre-exemple de cette image. Cependant, comme le mentionnent les professeurs d'EPS, auteurs du document cité en annexe PR 1, les élèves qui s'engagent dans cette filière « arrivent du collège avec l'espoir de vivre autre chose et de réussir » et en effet, il existe aussi très souvent de belles réussites au LP. Des élèves qui arrivent abîmés par des échecs successifs, qui se remotivent et finissent par faire un parcours exemplaire sont nombreux. Nous avons personnellement rencontré de ces élèves, arrivés là par défaut et qui révélés à eux-mêmes, restaurés dans leur estime de soi, ont retrouvé la force de réagir et de saisir leur chance. Le souvenir de deux d'entre eux en particulier est encore très présent : élèves en difficultés au lycée général (l'un des deux avait fait deux classes de seconde générale), réorientés en LP dans des sections pour lesquelles ils n'avaient pas d'attirance (BEP comptabilité), ces deux élèves ont poursuivi en Bac Pro, sont devenus des têtes de classe, ont réussi l'entrée à l'Institut Universitaire Technologique (IUT), ce qui était exceptionnel puisqu'ils étaient 2 élèves de Bac Pro sur 160 élèves de sections générales ou technologiques, sortis major de promo pour l'un et dans les 10 premiers pour l'autre, le premier continuant en licence professionnelle, l'autre intégrant le monde du travail. Le LP pour eux, comme pour d'autres, a alors joué à plein son rôle de « réparateur » (Moreau, 2011, en ligne) et de tremplin.

Mais les élèves de Bac Pro ne sont pas les seuls élèves se destinant à une orientation professionnelle. En effet, ainsi que nous l'avons écrit plus haut, il existe des collégiens dans les LP. Il nous faut maintenant brosser également le portrait de ces élèves.

3.3. Les élèves de 3ème Pro

Les élèves recrutés en 3ème Pro sont aussi des enfants aux profils divers mais représentant tout de même un public particulier et ciblé aux difficultés scolaires bien réelles. Cette

classe a été créée en 2011 pour répondre à un double objectif : faire en sorte de limiter le nombre d'élèves sortant du système éducatif sans aucune qualification et garantir les bonnes conditions d'acquisition du palier 3 du socle commun de connaissances et de compétences. Ce socle date de 2005 et il « présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, [...] il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (education. gouv., 2005, en ligne).

Cette classe de 3ème Pro fait suite aux dispositifs antérieurs comme la 3ème Découverte Professionnelle 6 heures, la 3ème TOP (Technologique à Orientation Professionnelle), la 3ème Technologique.

Des semaines ou des heures de découverte de la diversité des métiers sont prévues à l'emploi du temps : 6 heures hebdomadaires et 3 semaines de stages en entreprise (annexe TO 3). Les professeurs de l'équipe pédagogique suivent cette évolution soigneusement. À l'issue de cette année scolaire, le jeune s'oriente soit en alternance, soit en LP ou encore très exceptionnellement il peut rejoindre un cycle général. Soulignons toutefois que si cette dernière solution est théoriquement possible, en réalité c'est une infime minorité qui fait la demande à la fin de l'année (un seul élève rencontré dans ce cas en 18 ans avec ces classes). Les difficultés scolaires qui ont fait son orientation en 3ème Pro ont placé cet élève un peu hors du circuit classique et il lui sera très difficile de réintégrer une filière générale.

3.3.1. L'orientation en 3ème Pro

Le public visé est repéré comme « scolairement fragile », mais désireux de s'orienter vers la voie professionnelle. Cette classe est une opportunité offerte à quelques-uns « qui ne comprennent plus le sens de la scolarisation ordinaire de mieux réussir leur dernière année de 1er cycle en s'appuyant sur des méthodes pédagogiques différentes » (B.O n°31 2011, en ligne). C'est donc un parcours qui vise « la restauration de la motivation pour l'école et la formation, la reconstruction de l'estime de soi à travers la réussite scolaire par des apprentissages concrets et l'expression d'un projet personnel pour certains » (Cadre de référence 3ème Prépa-pro).

Les textes de référence (Bulletin. Officiel n° 31, 2011 et cadre de référence 3ème Prépa-pro) nous présentent une image des élèves de cette classe particulière en LP comme étant

essentiellement des enfants en difficultés scolaires, mais avec une bonne motivation pour clore le premier cycle du secondaire par une année de réussite. Or, le recrutement fait d'année en année ne correspond pas vraiment à cette description. C'est une classe réputée difficile avec davantage d'enfants collectionnant, avant tout, toutes sortes de problèmes, que des élèves repérés comme ayant essentiellement des difficultés scolaires. Souvent ils sont orientés dans cette section sans savoir vraiment pourquoi ils sont là, sans avoir réellement un intérêt pour une future orientation professionnelle. Des principaux de collège profitent de cette structure pour vider leur établissement d'enfants à problèmes ou causant des troubles. Le rapport 2015069 effectué en 2015 sur ces classes indique que l'orientation « pour ces élèves en difficulté semble davantage relever d'habitudes d'établissements visant à externaliser la difficulté scolaire plutôt que d'essayer de la traiter en interne » (Taraud, 2015, p. 21). Le ressenti d'une orientation dans cette classe « reste l'épouvantail dans certains collèges » reconnaissent les responsables académiques de Poitiers (Taraud, 2015, p. 22). Parfois il est vrai que l'élève change et a conscience qu'il a sa carte à jouer. Souvent, malheureusement, les problèmes persistent et l'année qui devait permettre à l'enfant de se remotiver voire se reconstruire lui paraît bien longue et difficile.

3.3.2. L'origine sociale des élèves

Comme pour leurs camarades des LP, les élèves recrutés en 3ème Pro sont le plus souvent des élèves de classes sociales modestes ou défavorisées. Le bilan et perspectives pour ces classes mentionne que ce sont des enfants « d'employés, d'ouvriers qualifiés, de sans activité et de « sans réponse » (Taraud, 2015, p. 25). Dans toutes les académies on constate une nette différence entre la répartition sociale des élèves en classe de 3ème et celle de ceux recrutés en 3ème Pro où les couches sociales mentionnées précédemment sont sur-représentées. On y constate « la très faible présence des élèves issus de catégories favorisées » (Taraud, 2015, p. 25). Les auteurs du bilan s'interrogent alors sur « l'impact de l'existence de ce type de classe sur la mixité sociale dans les collèges ». Mais le problème ne se pose pas en ces termes au LP où nous l'avons vu ce sont généralement les mêmes enfants issus des mêmes couches sociales qui forment l'essentiel du recrutement.

3.3.3. Le profil des élèves

Le bilan de D. Taraud fait état d'une amélioration, d'un point de vue général, dans le profil des élèves de 3ème Pro. Il indique que les orientations se font moins par défaut, qu'elles privilégient le projet professionnel, même s'il concède « que les classes sont constituées d'élèves aux profils et aux projets différents et que des équipes pédagogiques ont signalé aux inspecteurs des cas d'élèves « ingérables », regrettant parfois un glissement du recrutement » (Taraud, 2015, p. 26). Cependant, dans notre établissement scolaire, depuis plusieurs années nous ne constatons pas de changement en ce qui concerne le recrutement. À titre d'exemple pour l'année scolaire 2015-2016, sur 18 élèves admis dans cette classe, 3 élèves avaient vraiment un projet professionnel à la rentrée, 7 ont été orientés pour des problèmes de comportement, 7 ont été incités à venir en raison d'un niveau scolaire jugé insuffisant pour poursuivre en cursus général et 1 était en situation de décrochage scolaire total. Sur les 7 élèves orientés pour des problèmes de comportement, 2 filles ont été présentées par le principal de leur collège lors de la commission de recrutement à laquelle deux collègues et nous-même prenions part. Ce principal nous a invités à ne pas accepter ces deux jeunes filles lesquelles selon lui « allaient faire exploser votre classe », s'excusant même d'être obligé de le faire selon la volonté des familles. En raison d'une absence de pression sur l'établissement (nombre de candidats par rapport au nombre de places offertes), elles ont été recrutées. Effectivement, la présentation du principal n'était pas mensongère. Si on se réfère au bilan de la Vie Scolaire de notre établissement concernant les incidents de cette classe sur le premier trimestre 2015-2016, il y a eu 6 exclusions temporaires de l'établissement concernant 4 élèves. Parmi eux 2 élèves ont été exclus deux fois. Ces exclusions (de 3 à 8 jours) sanctionnent des comportements agressifs, violents, des vols ou de graves incivilités (injures, menaces envers des professeurs ou du personnel éducatif). Ces quatre élèves font partie des 7 réorientés. En outre, si on se réfère à l'absentéisme comme indicateur de décrochage scolaire (Blaya, 2003 ; Douat, 2007, en ligne) ou, du moins, comme un indicateur de mal être des élèves (Gref Bretagne, 2010, en ligne), on constate que pour ce même premier trimestre, on arrive dans cette classe à un total de 349 absences et 274 retards ce qui fait une « moyenne » de 19,3 absences par élève et 15,2 retards sur 49 jours de classe. Moyenne, bien sûr, toute théorique puisque tous les élèves ne sont pas dans ce cas d'absentéisme, ni d'évitement des cours. Mais pour finir d'illustrer ce profil, quelque peu problématique pour un établissement, que constituent ces élèves de 3ème Pro,

voici un pourcentage donné par un Conseiller Principal d'Éducation de notre établissement le 23 novembre 2015 : les élèves de 3ème Pro ne représentent que 2% de l'effectif du lycée, ils occupent cependant 40% de la gestion des élèves pour la Vie Scolaire.

Indépendamment de ces caractéristiques comportementales, les élèves de 3ème Pro sont souvent des enfants très spontanés ou au contraire très inhibés. Ils sont essentiellement dans l'émotionnel et les « bons » éléments d'une classe, c'est-à-dire ceux qui sont motivés et qui ont certaines capacités ne sont pas les leaders et sont contraints de s'effacer face à des élèves au profil répertorié comme « a » par M. Durand (PR 1, tableau 3), c'est-à-dire à des élèves qui ont une autonomie négative. Face à ces jeunes qui sont déjà, pour certains, impliqués dans des trafics de drogue par exemple, qui sont connus dans leur scolarité antérieure pour être des chefs de bandes, qui ont depuis longtemps un comportement de toute puissance envers les adultes, les élèves au comportement plus scolaire, qui ont davantage intériorisé des normes, qui sont de profil « c », ne « font pas le poids ». Ils sont vite replacés à des places de subalternes, rabroués, moqués comme étant des « intellos » ou assimilés à des « fayots » (courtisans) dès qu'ils tentent de participer en cours.

Le tableau ci-dessous montre les décalages entre le recrutement théorique des classes de 3ème prépa-pro et la composition effective de ces classes. Ce tableau est composé d'après notre expérience de 18 ans dans ces classes. La colonne de gauche mentionne les critères d'admission selon les sources ministérielles. La colonne de droite mentionne le constat des enseignants.

La classe de 3ème Pro s'adresse à :	Réalité du recrutement en 3ème Pro :
Des élèves scolairement fragiles	Des élèves avec des difficultés d'apprentissage cognitif
Des élèves volontaires	Des élèves orientés mais non volontaires ni motivés
Des élèves avec des projets d'orientation	Des élèves volontaires et motivés
Des élèves motivés par la formation professionnelle	Des élèves jugés problématiques par leurs collèges d'origine
Des élèves désireux de réussir au mieux leur dernière année de fin de premier cycle du secondaire et obtenir leur DNB	Des élèves avec des troubles d'ordre affectif et/ou relationnel
	Des élèves avec des troubles divers

Tableau 1. Différences entre attentes et réalité du recrutement en 3ème Prépa-professionnelle

Ces élèves composent donc des classes très hétérogènes avec une constante cependant : des difficultés scolaires récurrentes. C'est pour toutes ces raisons qu'il paraît nécessaire, de la part des enseignants, de présenter des projets pédagogiques de qualité, savoir rompre souvent la monotonie, proposer des activités différentes, s'appuyer sur l'attention suscitée par l'étonnement et être à l'affût de pédagogies innovantes capables de mobiliser ces enfants autour d'un intérêt partagé.

Conclusion

Malgré son offre diversifiée en France, la formation professionnelle se résume à deux possibilités en ce qui concerne les jeunes d'âge scolaire : en alternance ou en initial en LP.

Le Baccalauréat Professionnel est un examen de même niveau que les autres baccalauréats généraux et technologiques (niveau IV), spécifique, mais il débouche sur un niveau d'études générales de niveau IV. Outre une entrée directe dans le monde du travail, il ouvre à des études supérieures courtes (2ans en BTS, IUT) ou longues (Université), même si ces dernières posent problème.

Les élèves de LP sont des jeunes issus principalement de milieux modestes et défavorisés. Ceux qui sont inscrits en Bac Pro ne sont pas toujours acteurs de leur orientation et subissent souvent les cours d'enseignement général comme des moments pénibles, les mettant en difficulté, notamment en ce qui concerne le rapport à l'écrit. Bénéficiaires des mêmes disciplines et, de plus en plus, des mêmes contenus, on constate qu'ils n'ont pas d'enseignement de la philosophie en terminale.

La 3ème Pro est une classe particulière au LP, ce sont des collégiens au Lycée. Les élèves, issus eux aussi principalement de familles modestes ou défavorisées, sont très démunis dans les matières d'enseignement général et nombreux sont ceux qui ont des comportements déviants. Si les initiateurs de la formation professionnelle ont toujours voulu inclure de l'enseignement général dans ses cursus afin de pouvoir former l'Homme dans toutes ses dimensions, les professeurs des disciplines concernées savent que pour toucher leur public et lui permettre de progresser il faut une certaine souplesse. Grâce à cela, sans rien perdre sous l'angle des compétences et des contenus, ils cassent l'image négative que leurs disciplines peuvent présenter aux yeux des élèves. Ces professeurs sont donc, pour bon nombre d'entre eux, à la recherche de pédagogies innovantes, et adaptées au profil de leurs élèves. Ils sont d'ailleurs souvent des pionniers dans l'expérimentation de dispositifs qui seront ensuite étendus, par exemple : les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP) repris dans l'esprit par les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) dans la réforme du collège en 2016.

Ainsi, à la lecture de cette présentation du baccalauréat professionnel et du portrait que nous avons brossé des élèves, nous pouvons nous demander pour quelles raisons il

faudrait introduire la philosophie dans ce cursus. Serait-ce parce que son introduction pourrait relever de pratiques pédagogiques innovantes ? Serait-ce parce que cela viendrait toucher un aspect social ou culturel ? Serait-ce pour une question d'égalité de traitement ? À moins que cela soit, dans l'héritage de l'esprit des fondateurs de la formation professionnelle, pour éduquer un homme dans son entier ? Nous allons tenter de répondre à ces interrogations.

Chapitre 2 L’éducation de la personne

Introduction

Dans notre introduction, nous avons posé la question de la pertinence de dispenser un enseignement de la philosophie dans le cursus professionnel et plus particulièrement dans les classes de Baccalauréat. Dans le chapitre précédent, nous avons délimité le contexte dans lequel se déroule la recherche et avons présenté à la fois les élèves qui se forment dans cette filière et le Bac Pro dont l'obtention est un enjeu de cette formation. Dans le prochain chapitre, nous présenterons et évaluerons des raisons qui font que nous pensons cette introduction pertinente et bienvenue en LP. Ces raisons sont nombreuses et il nous paraît que l'on peut envisager cette réflexion selon trois axes qui sont la justice, la démocratie et le domaine professionnel. Cependant, dans ce chapitre, il nous semble essentiel de réfléchir avant toute chose à l'éducation de façon générale et l'éducation de la personne en particulier. En effet, nous pensons que la formation professionnelle est avant tout une éducation et que le jeune qui débute une formation en LP ne peut être vu seulement comme un futur plombier, un futur menuisier ou un futur boulanger, mais doit l’être, d'abord et avant tout, comme un être en devenir, une personne. Il nous faudra alors définir ces deux termes : éducation et personne et voir ce que constituerait l'éducation d'une personne. Nous nous donnons donc comme objectif dans ce chapitre de faire tout d’abord un travail de définition et d'éclaircissement. Nous nous proposons donc de réfléchir à ce qu’on entend quand on parle d’éduquer puis à nous intéresser à éclaircir le concept de personne. Enfin, nous nous interrogerons sur ce que signifie éduquer une personne.

Pour une éducation de la personne

La formation professionnelle est avant tout une éducation. Le jeune qui se destine à un métier s'inscrit dans un cursus qui va non seulement lui permettre d’acquérir des connaissances et des savoir-faire, mais il vient aussi pour se former sur les plans intellectuel et culturel. En LP, il ne s'agit pas uniquement de former à des métiers mais il s'agit aussi d'éduquer une personne. Cela signifie-t-il que former et éduquer sont deux réalités et ont deux visées différentes ? Qu'est-ce qu'une personne ? Quelles sont ses caractéristiques ? Que dit-on quand on dit éduquer une personne ? Cela implique-t-il quelque chose de particulier en termes d'éducation ? Pour tenter de donner une réponse

à ces questions, il nous faut tout d'abord définir deux termes centraux de notre recherche qui sont l'éducation et la personne.

1. Qu'est-ce que l'éducation ?

L'éducation est un concept qui, de prime abord, paraît revêtir une signification simple : c'est l'attention que l'on prodigue aux enfants en vue de les former. Cela ne semble pas poser de problème pour sa compréhension puisque chacun en a une expérience personnelle (Brunet, Morin, 2000, p .9), que ce soit celle que l'on a reçue et qui reste profondément ancrée dans la mémoire, ou celle que l'on prodigue soi-même à ses enfants. L'étranger des Lois de Platon affirme d'ailleurs : « quand nous blâmons ou louons l'éducation que certaines gens ont reçue, nous disons de l'un qu'il a été éduqué, de l'autre qu'il n'a pas été éduqué » (Platon, *Les Lois*, I, 643b). Et il est vrai que chacun pense avoir l'idée de la bonne éducation ou du moins des règles d'éducation qu'il faut mettre en œuvre pour la garantir. À l'inverse, le comportement de certaines personnes fait qu'on les considère mal éduquées ou devant être rééduquées, ou encore « redressées » (Plutarque, 1884, §, 2-3).

Aristote remarquait déjà qu'expliquer ce qu'est l'éducation et éclaircir ses fins n'est pas aisé car « les hommes n'ont pas les mêmes opinions sur les choses que la jeunesse doit apprendre, soit en vue de la vertu, soit en vue de la vie plus parfaite » (Aristote, *La Politique* VIII, 3). En effet, le terme « éducation » renvoie à un concept complexe, qui ne se laisse pas saisir facilement. Il ouvre une multitude de portes et d'interrogations et aussi une multitude de voies dans lesquelles s'engager.

Mais l'éducation est le plus souvent vue comme une valeur essentielle à la fois pour celui auquel elle s'applique, puisqu'elle est considérée comme « le plus haut des bienfaits qui puisse échoir aux meilleurs des hommes » (Platon, *Les Lois*, I, 644b), et à la fois pour la société dont elle est un moyen pour assurer une fin. En effet, il est habituel de penser que l'éducation est cause de conséquences importantes dans une société. De même, on ne peut nier le fait que la société exerce une influence sur l'éducation.

La double racine latine *educatio* et *educere* dont provient le mot nous envoie dans deux directions différentes avec pour chacune ses propres finalités. *Educatio* c'est l'action d'élever des animaux et des plantes. Pline et Cicéron l'utilisent le premier pour parler d'élevage des animaux et l'autre de la culture des plantes (Gaffiot). Cela a aussi la

signification de nourrir. Ce qui fait que les éducateurs étaient alors des éleveurs et des agriculteurs. Ils prodiguaient des soins aux bêtes et aux plantes, leur fournissaient la nourriture et l'eau dont ils avaient besoin pour pouvoir croître et se développer. Ce sens se retrouve plus tard dans l'histoire de la langue attesté par le Littré : « Soin que l'on prend pour produire et entretenir certains animaux, certaines plantes : l'éducation des abeilles, des vers à soie ». Se rapportant aux humains, éduquer un enfant signifie alors prendre soin de lui, subvenir à ses besoins, l'élever dans le sens où l'on dit que la chatte élève ses petits. C'est l'*educatrix* qui effectue cette tâche.

Car l'éducatrice – *educatrix* - pour le Gaffiot c'est celle qui donne son lait, qui nourrit. Mais, la nourrice est bien plus que celle qui nourrit, sauf dans le cas de nourrices mercenaires (Plutarque, 1884, p. 7), c'est celle qui cajole, qui rassure, qui incite et encourage, qui aime, qui ouvre l'enfant à l'autre et qui donne les premiers enseignements, les premiers éléments de la culture. Il faut d'ailleurs remarquer que la culture du point de vue étymologique a le triple sens de :1) soigner, veiller sur, 2) de culte, de respect et d'égards, 3) du lieu que l'on habite (De Koninck, 2010, p. 9). La nourrice semble mettre en œuvre ces trois aspects et donc avoir cette fonction d'éducatrice, aux sens ancien et moderne, puisqu'elle nourrit, éveille aux relations interpersonnelles, voire religieuses, et permet l'inscription dans un lieu et une culture. *Educatio* c'est aussi l'instruction et la formation de l'esprit, ce que la mère ou la nourrice fait également par ses contacts, ses chansons, ses mots…

Il semble alors que « *l'educatio* est un besoin déjà inscrit dans la nature même de l'enfant, de l'être humain » (Morin, Brunet, 2000, p. 12), car sans les soins à sa personne, le bébé est condamné. Cependant, cette nourriture et ces soins ne lui sont pas prodigués par la nature mais par la nourrice et « avec ce lait l'enfant grandit et se forme, incorpore dans tout son être quelque chose qui n'est pas lui, n'est pas de lui ni fait de lui mais qui le fait » (*ibid.*).

Pour le Gaffiot, *educere* signifie faire sortir de, diriger quelqu'un, conduire hors de ou encore amener quelqu'un d'un point à un autre. Éduquer c'est alors l'action qui permet ce déplacement. Un éducateur est celui qui conduit quelqu'un vers un but ou qui le fait passer d'un état à un autre. L'éducation serait le moyen de faire accéder l'homme à une autre étape de son humanité. « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation » (Kant, 1996, p. 73). C'est aussi implicitement l'idée que l'homme est éducable, qu'il est

un être de possibles, qu'il peut faire ce déplacement mais que pour cela il lui faut une aide extérieure à lui. C'est pourquoi l'éducation va s'appuyer sur des « institutions » : la famille, l'école, la société (Reboul, 1990, p. 27). Ces différentes institutions lui fourniront ce dont il a besoin, ce qui lui est vital (De Koninck, 2010, p. 9 ; Kant, 1996 p. 72), à la fois affection, nourriture et culture. Ce faisant elles l'instruiront et le formeront également aux usages de la société dans laquelle il naît ainsi qu'aux valeurs qui y ont cours et lui permettront d'être libre. L'éduquer est dans ce cas mettre en œuvre une démarche pour faire en sorte que les potentialités que l'enfant porte en germes, que la multitude de capacités dont il est porteur puissent se développer et qu'il parvienne ainsi à la pleine autonomie.

Nous le voyons bien, il n'est pas possible de soutenir que l'éducation est uniquement l'un ou l'autre aspect de cette signification, car il apparaît clairement qu'elle est à la fois l'une et l'autre. Elle est *educatio* et *educare,* ce sont d'ailleurs ces deux aspects que le dictionnaire de l'Académie retient (dictionnaire de l'Académie, 9ème édition). Ainsi l'éducation c'est à la fois élever et nourrir et aussi faire sortir de. Mais qui est celui auquel elle s'applique ?

Platon et Aristote répondent : c'est sur les hommes que cette action s'exerce et plus particulièrement sur les jeunes. Éduquer se rapporte donc à l'humain et parmi les humains aux plus jeunes d'entre-eux, les enfants et adolescents, ceux dont on considère qu'ils n'ont pas d'expériences, pas de connaissances et pas de fonctions sociales, dont il faut accompagner le développement, mais à qui on reconnaît déjà cette humanité qui fait que cette éducation est possible et même souhaitable. Ce sont donc des individus, des personnes peut être, que l'on éduque. Mais qui est donc cette personne ? Que signifie être une personne ? Qu'est-ce que cela implique en termes d'éducation ?

2. Qu'est-ce que la personne ?

La personne est également un concept difficile à saisir et il nous faudra aussi faire appel à des penseurs tels que Mounier, Spaemann, Berdiaev, Maine de Biran et Gobry, qui ont travaillé sur le sujet, pour tenter de la cerner.

Nous avons écrit que nous ne pouvons parler d'éducation qu'en la référant à l'humain. C'est la première distinction que l'on peut faire, en parlant de la personne il n'y aura de personne qu'humaine. En tant que telle elle est un objet de l'univers, mais dans le même

temps ne peut être assimilée à un objet, car selon Berdiaev c'est elle qui donne du sens à l'univers et la création, et pour Mounier elle est précisément « ce qui dans chaque homme ne peut être traité comme un objet » (Mounier, 1978, p. 5), c'est ce qui fait la différence « entre quelque chose et quelqu'un » (Spaemann, 2009, p. 7).

Elle est corps, car l'homme en tant qu'espèce « par son corps fait partie de la nature et son corps est partout où il est » (Mounier, 1978, p. 2). Elle est aussi être raisonnable, c'est-à-dire capable de se représenter le monde, de lui donner du sens, de le penser. Pourrait-on alors connaître la personne en explorant différentes voies scientifiques : biologique, neurologique, psychologique… ? Ces voies sont précieuses pour connaître l'homme, mais pas pour connaître la personne car « ces sciences nous font connaître l'homme partiel et non le mystère de l'homme en tant que personne, en tant que centre existentiel du monde » (Berdiaev, 1990, p. 30). Ces aspects parcellisés ne rendent pas la dimension infractionnable de la personne : « ce ne sont que des coupes prises chaque fois sur un aspect de son existence. Mille photographies échafaudées ne font pas un homme qui marche, qui pense et qui veut » (Mounier, 1978, p. 5).

La personne se distingue de l'individu car « ce qui fait que les personnes sont des personnes [...] c'est leur unicité » (Spaemann, 2009, p.235). Alors qu'un individu est un élément d'un groupe, la personne est celle qui se distingue parce qu'elle est nommée.

La personne est donc une globalité qui ne peut être morcelée, mais elle se compose de multiples facettes, qui sont autant de caractéristiques qui la constituent. Il est d'ailleurs intéressant de voir qu'étymologiquement, personne vient de *persona,* ce qui était le masque dont se couvraient les acteurs pour incarner différents personnages et aussi les différents personnages eux-mêmes. Mais c'est aussi le terme juridique qui dans la Rome de l'époque impériale désigne le statut de l'homme libre par opposition à l'esclave, c'est-à-dire « celui qui n'appartient à l'espèce humaine qu'au sens biologique » (Spaemann, 2009, p. 40). Une première caractéristique déjà citée est celle de sa dimension raisonnable qui ne vient donc pas se poser comme une dualité corps/âme ou esprit, car « une unité vitale » les lie (Berdiaev, 1990, p. 41). L'esprit fait agir le corps de l'homme selon les circonstances ou sa volonté. L'action, attribut ou possibilité de l'homme, nous amène à une deuxième caractéristique de la personne qui est liée à la fois au corps et à l'esprit : la volonté.

Par l'intermédiaire de son corps, la personne prend conscience de l'idée d'une extériorité à elle-même, que ce soit un environnement étranger ou une altérité. Le corps est, en effet, le moyen de connaissance de tous les facteurs à prendre en compte pour l'élaboration de la conscience de soi. « Il est à la racine de toute conscience et de toute vie spirituelle » (Mounier, 1978, p. 25) et le médiateur entre soi et la résistance des choses. C'est cette résistance de ce qui est extérieur à soi qui fait naître la volonté : « si l'individu ne voulait pas ou n'était pas déterminé à commencer à se mouvoir, il ne connaîtrait rien » (Maine de Biran, 1852, p. 25). L'effort est alors le « signe symbolique de l'individualité et du moi qui ne peut commencer à se connaître ou à exister pour lui-même qu'en tant qu'il peut se distinguer comme sujet de l'effort d'un terme qui résiste » (Maine de Biran, 1922, p. 183). C'est par l'effort, mû par sa volonté que l'homme accède alors à la conscience de lui-même.

Ce pouvoir de la volonté nous mène à une troisième caractéristique constitutive de la personne : la liberté. En effet, la volonté ne peut être subordonnée à aucune force étrangère, car « elle demeure indépendante dans le for intérieur, hors de toute atteinte, comme de toute excitation du dehors […] Quand elle s'exerce toutes les lois physiologiques sont troublées. N'est-ce donc pas une force propre que celle qui force le corps à s'arrêter ou à se précipiter en avant quand son instinct l'entraîne à la fuite ? » (Maine de Biran, 1922, p. 185). C'est donc bien ici la liberté qui est si impérieuse et si forte que rien ne peut l'anéantir dans son principe. A. de Saint-Exupéry illustre parfaitement cette pensée de Maine de Biran en racontant l'histoire de Guillaumet dans *Terre des Hommes*. Cet aviateur, perdu dans les Andes à la suite du crash de son avion, s'efforce malgré son épuisement moral et physique de marcher jour et nuit pour retrouver le monde des hommes. Il force son cerveau à ne pas penser à la réalité de la situation désespérée dans laquelle il est, en lui imposant des images et des souvenirs qui le détournent de l'idée du péril imminent qui le guette. La volonté est donc bien l'expression d'une liberté, car dans cet exemple, elle dépasse les lois physiologiques mêmes qui contraignent l'homme. C'est que la personne peut « indépendamment des nécessités vitales, tourner son attention vers un objet en tant que contenu de pensée et de représentation, plus longtemps qu'elle ne s'y tiendrait spontanément » (Spaemann, 2009, p. 314). Cette liberté est même, pour Berdiaev, la condition de la personne car la personne appartient aussi au monde de l'esprit et à ce titre elle l'est toujours (Berdiaev, 1990, p. 36).

En tant qu'être de l'esprit, la raison est comme nous l'avons dit une autre de ses caractéristiques. La raison est généralement entendue comme la faculté spécifiquement humaine de parvenir à l'abstraction et à universaliser. Elle a d'abord une fonction logique et d'unification et en même temps elle tend à l'infini. Cependant, la raison ne se limite pas à cela, elle est aussi ce qui permet la réflexion par le fait que je puisse dire je car, « la conscience humaine jaillit d'un centre originel qui se réfère à lui-même tous les phénomènes de pensée. Ce centre, c'est le moi ; cette référence c'est la réflexion » (Gobry, 1961, p. 16). C'est donc cette activité de l'esprit qui fait que l'homme acquiert une qualité de personne, car il atteint alors sa « propre essence » or « c'est précisément cette connaissance de sa propre essence qui fait l'essence de l'homme » (Gobry, 1961, p. 17).

Mais la conscience qui dit je se confronte nécessairement à tu car la personne n'est pas isolée, elle est une au milieu des autres et « elle n'existe que par autrui » (Mounier, 1978, p. 34). C'est donc la relation à autrui qui constitue une autre caractéristique de la personne. C'est autrui qui me fait prendre conscience de mon existence, qui me fait reconnaître en tant que personne et qui fait que je suis reconnu comme digne de cette valeur par lui. Car « être une personne c'est prendre une place qui n'existe pas du tout sans espace dans lequel d'autres personnes ont leur place » et […] « cette place ne peut être aperçue que sur le mode de la reconnaissance » (Spaemann, 2009, p. 260). Ainsi, aucune personne ne pourra accéder à sa personnalité dans l'isolement. C'est ce que G. Bachelard signifiait quand il écrivit : « je suis une personne si je me lie à une autre personne, en me détachant de mon frère je m'anéantis ». Cependant, cette reconnaissance qui me fait exister en tant que personne ne peut être fondée sur une simple reconnaissance d'être humain ou d'individu d'une espèce, mais sur « le fait que nous devions à chaque personne individuelle une reconnaissance qui nous interdit de sacrifier cette personne aux intérêts de l'espèce » (Spaemann, 2009, p. 264). Et Spaemann introduit ici la conscience morale comme étant « la caractéristique la plus manifeste de la personne » (Spaemann, 2009 p. 239).

Dans cette relation interpersonnelle, l'affectif joue un rôle essentiel et tout particulièrement l'amour : « la personne est un être qui aime et qui hait […] il n'y a pas de personne sans passion » (Berdiaev, 1990, p. 71). L'amour donc, car lui seul est constructif puisque la haine vise la destruction et l'anéantissement. Selon Berdiaev, cet

amour pourra être, selon les caractéristiques de Platon, érotique ou agapique. Érotique impliquant la réciprocité pour être épanouissant ou agapique compatissant et caritatif (Berdiaev, 1990, p. 72). Dans tous les cas, cette relation basée sur l'amour sera constructive et c'est ce qui nous amène à une dernière caractéristique de la personne : son auto-création.

Car la personne est une quête, elle est un futur à construire. La personne est sans cesse à acquérir, « elle représente pour l'individu naturel, une tâche à réaliser » (Berdiaev, 1979, p. 79). La volonté, l'effort, la liberté, la relation permettent à l'homme de suivre cette quête, mais elle est sans cesse à poursuivre. Elle nécessite un acte véritablement d'auto-création par « le principe de dépassement » (Mounier, 1961, p. 274) qui pousse sans cesse l'homme à surmonter les obstacles pour « déborder constamment le donné, l'habitude, l'acquis » (Mounier, 1961, p. 275). Acte nécessaire donc, car la personne est la valeur de l'homme, sa richesse. C'est pourquoi « la personne doit se créer, s'enrichir elle-même, se remplir d'un contenu universel, réaliser son unité, sa plénitude pendant toute la durée de sa vie » (Berdiaev, 1990, p. 31). Mais cet acte d'auto-création nécessaire n'est pas un acte guidé par l'instinct ou la nature. Il est conscient et raisonné et traduit la responsabilité de chaque personne dans sa propre évolution. C'est l'aspect « d'une responsabilité objective pour soi-même » dans laquelle « la personne se réalise de manière exemplaire » (Spaemann, 2009, p. 237).

La personne est donc un perpétuel devenir et de ce fait l'éducation la concerne nécessairement, car il ne peut y avoir d'éducation de ce qui est statique, ce qui est achevé, seul le devenir peut le permettre.

Après cette brève définition, nous pouvons dire que la personne est un être libre, de relation, pourvu de raison, de conscience morale et de responsabilité dans son acte d'auto-création. C'est également un être de volonté dont l'effort est la manifestation. Il a une dimension spirituelle et se présente pour certains philosophes comme étant l'essence de l'être humain, sa valeur. Sa caractéristique d'auto-création nous montre un être en perpétuel devenir, dans une incessante construction, c'est ce qui fait qu'il se confronte nécessairement à l'éducation. Mais quelle est donc l'éducation pertinente et adéquate pour une personne ?

3. Que signifie éduquer une personne ?

Après avoir vu ce que donnait à entendre l'étymologie sur le sens d'éducation, il nous semble que nous pouvons aussi nous interroger sur ce que ses synonymes peuvent nous dire. Nous étudierons ensuite leur éventuelle compatibilité avec l'idée de personne dont nous avons relevé les caractéristiques.

3.1. Des synonymes pour le concept d'éduquer

Éduquer est un terme riche qui possède 29 synonymes répartis en 39 cliques ou groupements sémantiques et 2 antonymes (Crisco, sd, en ligne). Nous proposons de répartir ces synonymes suivant quatre axes qui nous paraissent représenter au mieux les idées que l'on se fait d'éduquer. Ainsi nous retiendrons les synonymes que l'on peut ranger sous le terme d'élever, ceux qui s'apparentent à l'idée de former, car nous ne perdons pas de vue que nous nous interrogeons sur l'éducation des jeunes en formation professionnelle. Puis nous verrons ceux qui vont sous la bannière d'enseigner et enfin ceux qui se rangent sous celle de guider. Il va sans dire que cette division est arbitraire et les cliques nous font prendre conscience de la richesse des possibilités de classement, mais ce qui nous intéresse ici ce sont les différentes catégories, ce qu'elles signifient comme conception de l'éducation et leur confrontation avec la personne. Platon lui-même en utilise deux d'entre-elles quand il se questionne sur la meilleure façon d'éduquer le philosophe « avide d'apprendre » et les futurs gardiens de la cité en écrivant : « mais de quelle manière l'élever et l'instruire ? […] Mais quelle éducation leur donnerons-nous? » (Platon, *La République* II 376c 376).

On peut néanmoins remarquer que les deux antonymes, abêtir et abrutir, indiquent qu'éduquer est l'inverse absolu de rendre bête ou stupide comme une bête brute. Ainsi pourrait-on déjà dire qu'éduquer c'est rendre spécifiquement humain.

3.2. Élever

Élever un enfant, c'est lui apporter tous les soins qui lui sont nécessaires d'abord pour assurer sa survie, précaution indispensable car sinon « il deviendrait infailliblement la proie des loups et des autres bêtes sauvages attirés par son cri » (Kant, 1996, p. 69). L'élever c'est donc le protéger des dangers dont il ne peut se défendre seul, le placer dans un environnement sécurisé et lui procurer la nourriture nécessaire à sa vie. C'est aussi

l'entourer d'affection, car les psychologues et les médecins savent que les enfants élevés sans amour dépérissent et meurent rapidement (exemple les enfants des orphelinats en Roumanie). L'élever, c'est également l'encourager et le stimuler dans son développement au niveau moteur, langagier…

De ce point de vue, il y a peu de différence entre le petit homme et le petit animal. Il est vrai que les animaux élèvent et dans une certaine mesure éduquent leurs petits : en les nourrissant, les nettoyant, les réchauffant, parfois les cajolant, pour les rendre autonomes et capables de survivre. Certes l'homme fait partie de l'espèce animale, et en quelque sorte le but de l'éducation est de rendre ses petits autonomes, tout comme ceux des animaux, mais il n'en demeure pas moins que c'est chez l'homme infiniment plus que cela. L'éducation des hommes ne se contente pas d'assurer la survie de l'espèce, elle lui permet de développer, en chaque être humain, son humanité.

Le cas des enfants sauvages est interpellant à ce sujet. Qu'en est-il de l'humanité de ces enfants laissés seuls à la nature ou pris en charge par des animaux ? Peut-on dire qu'ils sont des personnes ? Les divers cas recensés montrent que ces enfants étaient marqués par l'absence d'éducation humaine qui a fait que pour la très grande majorité d'entre-eux, excepté peut-être Victor de l'Aveyron (Itard, 1801, 1806, en ligne), cette « mémoire éducative (blanche) » les a empêchés d'accéder ou de retrouver, une fois de nouveau au milieu des hommes, une vie complètement humaine.

Car la nature seule ne permet pas à l'homme d'être homme. Érasme écrivait que « la naissance ne nous fait pas homme mais capable de recevoir la nature humaine. Ce qui naît c'est une sorte de matière brute, l'éducation y introduit une forme » (Erasme, 1522, cité par Whitehead, 2011, p. 152). Pour Kant, ce sera la discipline procurée par l'éducation qui nous fera parvenir à ce but, l'accession à la qualité proprement humaine, car elle « transforme l'animalité en humanité » en empêchant l'homme de se « détourner de sa destination […] par ses penchants animaux » (Kant, 1996, p. 70-71). C'est pour cela que ce type d'éducation doit se faire tôt dans l'enfance afin d'habituer les enfants à rester calmes, patients et obéissants, car « si en sa jeunesse on laisse l'homme n'en faire qu'à sa volonté et que rien ne lui est opposé, il conserve durant sa vie entière une certaine sauvagerie » (Kant, 1996, p. 72). En fait, ce sont les bonnes habitudes acquises dès l'enfance qui nous permettent de parvenir à notre destination : l'humanité, même si Kant constate qu'il faut ensuite s'en affranchir. C'est aussi l'habitude développée tôt chez

Aristote, et notamment celle procurée par l'éducation, qui est l'un des moyens pour parvenir au bonheur. Platon (2011, II, 377ab ; 1951, I 643B e ; 643e), Plutarque (1884, §, 6), Kant (1996, p. 110-11), Rousseau (1762, I, p. 6), tous soulignent l'importance d'une éducation précoce afin de prendre la direction qu'il est souhaitable de prendre. « Quels arbres, si on les néglige, ne prennent une mauvaise forme ou ne perdent même leur fertilité naturelle ? Sont-ils bien cultivés ? Leur tige s'élève avec force, et ils portent des fruits en abondance » (Plutarque, 1884, p. 5).

Mais ce qui montre la spécificité humaine, c'est cette capacité à vivre au milieu de ses semblables. En ce sens l'éducation est importante, pour Platon, afin de vivre comme un bon citoyen, respectueux des lois de la cité. L'éducation, *paideia*, consistera alors à amener l'enfant « dans la direction de ce qui est la droite conception édictée par la loi » (Platon, 1951, II, 659d). Aristote quant à lui la verra comme nécessaire pour arriver au bonheur, car l'homme heureux, c'est l'homme vertueux et la vertu ne peut s'acquérir que par la nature, l'habitude et la raison. « Il faut que ces trois choses concordent entre elles […] [c'] est l'affaire de l'éducation qui agit par les habitudes et les leçons des maîtres » (Aristote, 1874, IV, ch XII, §, 7). L'homme vertueux est donc un homme éduqué.

La première éducation de l'enfant serait alors celle où l'on prend des habitudes. Élever un enfant reviendrait à permettre ce que la nature même est impuissante à procurer. Elle permettrait également de développer la capacité de vivre ensemble et autoriserait dans une certaine mesure l'accession au bonheur.

Mais quel lien existe-t-il entre le fait d'éduquer dans le sens d'élever et la personne ?

Le lien primordial que l'on peut établir c'est la capacité à vivre parmi les hommes. Nous avons vu en effet que la personne est un être de relation, un être social qui n'est pas isolé : « il y a un monde de personnes » (Mounier, 1978, p. 2). Elle est « l'unicité » au milieu d'autres unicités. C'est la relation à autrui qui fait d'elle une personne par un mouvement « d'extériorisation », et c'est pourquoi on peut dire que « le premier mouvement qui révèle un être humain dans la petite enfance est un mouvement vers autrui » (Mounier, 1978, p. 4). La personne se construit à travers « la relation humaine [qui] est le fondement sur lequel reposent les processus de développement de la personne » (Chappuis, 1986, p. 6). Cette rencontre est essentielle et formatrice : « les autres ne la limitent pas, elles la font être et croître » (Mounier, 1978, p. 33). Mais pour que cette relation soit

effectivement formatrice, il faut que le regard porté sur elle soit un regard d'attention, d'affection, un regard qui la reconnaît comme personne, comme homme. Loin du regard sartrien dans *L'être et le néant* (1943) qui dépossède du statut de sujet, qui objectivise, au contraire il faut un regard qui construit, qui la fait accéder au rang de sujet. Car « la personnalité […] n'est donnée que dans l'acte de reconnaissance » (Spaemann, 2009, p. 259). C'est ce qui fait que c'est la société qui nous donne notre statut de personne.

Élever en ce sens serait alors un acte tout entier dirigé vers l'autre, en quelque sorte un acte de création. Il permettrait de passer d'un stade de personne à un autre stade que l'on pourrait dire plus construit, plus élevé, en connaissances, en expériences, en sentiments, en vertus.

Changer de stade est d'ailleurs aussi le sens d'élever : porter quelque chose à un rang supérieur. C'est dans ce sens qu'il faut entendre le mot élève, celui qui apprend, qui suit l'enseignement en vue de passer à un stade supérieur de connaissance ou de formation, celui qu'on et qui s'élève. Pensons à un bel exemple que la littérature nous a donné avec le personnage de Joseph Valet dans *Le Jeu des perles de verre* de H. Hesse. Enfant d'une famille modeste, il devient grâce au regard de reconnaissance de son maître, à sa formation et à son cheminement spirituel *Magister Ludi* un moment, pour ensuite choisir en pleine conscience une vie d'homme commun dans le monde. Joseph Valet incarne parfaitement la personne : élevé par sa famille et par son ordre, reconnu par son maître et ses pairs, formé, instruit, il ne cesse de s'élever, de se construire. Son renoncement à l'Ordre n'est pas une chute dans son ascension, c'est encore une avancée dans son devenir. Il incarne l'être inachevé par rapport à l'animal selon Kant et par conséquent le « devenir ininterrompu » (Fullat i Genis, 1999, p. 211). Il passe sa vie entière à se faire, à « s'auto-créer » (Berdiaev, 1990, p. 31), sans ne pouvoir jamais achever sa quête. Seule la mort y met fin (Hesse, 1999).

Élever un enfant, une personne c'est donc aussi, ainsi que nous le voyons dans cet exemple, lui donner de quoi lui permettre de s'élever, par exemple lui donner des connaissances, de l'instruction, le laisser progresser dans un cheminement spirituel... C'est aussi faire le pari de l'éducabilité de cette personne, ce qui représente une « postulation fondatrice de la possibilité même d'éduquer » (Meirieu, 1991, p. 25). Le reconnaître non seulement pour ce qu'il est mais aussi pour des potentialités, ses capabilités, (Nussbaum, 2011 ; Sen, 2000) qu'on ne discerne pas encore ou plus, par

exemple parce qu'il a été « abîmé » par une précédente éducation. Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances au départ, mais « rien, jamais, dans la considération du « réel » ne permet de trancher a priori de la faisabilité du projet » d'éduquer (Meirieu, 1991, p. 34). Élever un enfant, c'est lui tendre une échelle par laquelle il pourra se hisser. C'est aussi lui permettre de se mettre, lui, en position d'apprendre et de s'élever en envisageant le regard qui a été porté sur lui et les « connaissances » dont on l'alimente, car « vouloir apprendre c'est croire en la confiance de l'autre sur moi » (Meirieu, 1991 p. 39). C'est lui permettre de donner du sens à ses apprentissages.

Ainsi, on pourrait conclure qu'élever un enfant c'est lui permettre de s'élever. Cette étape est nécessaire à l'être humain et n'est pas incompatible avec la personne, puisqu'en l'élevant on la reconnaît et par là même elle s'élève. En élevant un enfant, on ne comprime donc pas son élan, on agit dans le sens même de la dynamique et de la construction de sa personne.

3.3. Former

Former quelqu'un, c'est avoir un projet pour lui car « on n'éduque pas l'enfant pour qu'il le reste » (Reboul, 1990 p. 25). C'est, en ce qui concerne l'enfant, lui assigner une place dans la société de demain. Former renvoie nécessairement à la finalité de l'éducation. Mais si éduquer quelqu'un c'est le former, c'est le former pour quoi ? La réponse donnée dépend de la conception que nous avons de l'homme ou de la société. Cela dépend également du niveau auquel on est arrivé et de l'établissement dans lequel on se trouve.

L'éducation est un projet qu'une société met en œuvre pour assurer sa reproduction, ou l'améliorer (Dewey b, 2004, p. 93) ou au contraire en modifier ses perspectives. Former c'est donc mettre en œuvre les moyens pour arriver à ces fins. C'est par exemple le cas pour les formations professionnelles qui s'ouvrent et se ferment au niveau des institutions scolaires en fonction des offres et demandes économique. De même, lorsqu'un changement politique important survient dans un État, l'éducation est tout de suite modifiée afin de l'adapter aux visées de ce pays. Pensons à ce sujet à la création de l'école d'Uriage en 1940 pour former une nouvelle élite des futurs dirigeants et cadres selon l'idéologie de la Révolution Nationale. L'histoire du XXème siècle ne manque pas de ces exemples car Aristote reconnaissait déjà que le plus puissant de tous les moyens que nous avons indiqués pour mesurer la durée de la constitution, […] c'est un système

d'éducation adapté à la forme des gouvernements. Rien ne sert en effet, de posséder les meilleures lois, mêmes ratifiées par le corps entier des citoyens, si ces derniers ne sont pas soumis à des habitudes et à une éducation entrant dans l'esprit de la constitution (Aristote, 1874, V, 9.).

Former dans ce sens, c'est alors œuvrer à produire des êtres utiles pour la société. Utiles, c'est-à-dire aptes à produire les moyens de subsistance, « à reproduire les tâches et les agents qui continuent leur œuvre dans l'idéologie de l'ordre établi » (Le Thành Khôi, 1995, p. 23), à l'exemple des remarques d'Aristote ou au contraire des agents qui permettront ce changement, comme dans l'exemple de l'école d'Uriage.

À Sparte c'est l'éducation stricte, disciplinée et les entraînements physiques qu'aujourd'hui on qualifierait de paramilitaires qui prévalent car le but de l'éducation est de former de bons soldats, patriotes, forts du sentiment d'appartenance à leur cité, capables d'étendre sa puissance sur ses voisins ou de la défendre. C'est pourquoi l'éducation militaire ou plus exactement l'instruction militaire, est-elle à Sparte plus importante que l'éducation intellectuelle.

Lorsque Platon imagine sa cité idéale, il montre à ses interlocuteurs l'importance de l'éducation. Elle est pour lui une condition nécessaire de la possibilité et du bon fonctionnement de la Cité, car ce sont les enfants bien éduqués qui garantiront qu'à l'avenir les citoyens soient de bons citoyens capables de respecter les lois. Il faudra alors former l'âme des enfants destinés à être les gardiens de cette cité et cette formation doit être soigneuse : « les âmes les plus heureusement douées, lorsqu'elles reçoivent une mauvaise éducation, deviennent mauvaises au dernier point […] Si donc ce naturel que nous avons attribué au philosophe reçoit l'enseignement qui lui convient, c'est une nécessité qu'en se développant il parvienne à toutes les vertus » (Platon, 2011, 491e – 492 a).

L'éducation, chez Aristote, va permettre de former l'enfant aux habitudes de la vie pour en faire un homme vertueux capable de vivre avec les autres citoyens dans sa cité. C'est donc aussi l'éducation morale qui est visée ici, comme elle le fut aussi chez les Romains Le Thành Khôi, 1995, p. 442). C'est aussi le souci de Kant dans ses réflexions, car « l'homme ne doit pas seulement être apte à toutes sortes de fins mais il doit aussi acquérir à ne choisir que des fins bonnes » (Kant, 1996, p. 83). La formation morale par

les maximes pour lui, par l'exemple pour d'autres, par la contrainte enfin est donc une étape nécessaire par laquelle il faut passer pour que la vie en société soit possible et pour que ce soient la vertu et le bien qui soient librement choisis.

Mais quand on forme dans ce sens, on façonne, c'est-à-dire qu'on produit quelqu'un selon ses désirs. Cette idée de façonner est commune quand on considère l'éducation. Platon insiste en effet pour commencer l'éducation bien tôt, à 7 ans, car le commencement en toute chose est ce qu'il y a de plus important, particulièrement pour un être jeune et tendre, c'est surtout alors qu'on le façonne et qu'il reçoit l'empreinte dont on veut le marquer (Platon, 2011, II 377ab).

Plutarque conseille également de s'y prendre de bonne heure puisqu'en effet s'il est nécessaire de façonner les membres des enfants aussitôt après leur naissance pour ne leur laisser contracter aucun défaut naturel, on ne peut aussi former trop tôt leur caractère et leurs mœurs. L'esprit des enfants est une pâte flexible qui reçoit sans résistance toutes les formes qu'on veut leur donner (Plutarque, 1884, §, 5).

Locke également, mentionne que ses écrits, « *Quelques pensées sur l'éducation,* étaient au départ destiné au fils d'un gentleman de mes amis, que je considérais, à raison de son jeune âge, comme une page blanche ou comme un morceau de cire que je pouvais façonner et mouler à mon gré » (Locke, 1889, p. 204).

Plus près de nous cette influence du pédagogue se retrouve, bien sûr également. Elle est analysée par P. Meirieu pour lequel « il n'est pas un éducateur, en effet, dont le projet ne soit d'une manière ou d'une autre, d'instrumenter autrui » (Meirieu, 1991, p.59). Façonnement donc de la part de l'éducateur, mais aussi finalités visées pour la société laquelle, nous l'avons vu, a un projet de pérennisation ou d'évolution.

> Car l'éducabilité a donc partie liée avec une entreprise qui vise toujours - quoi qu'on en dise- à façonner autrui selon un projet établi par d'autres et à sa place, selon une représentation de l'utilité sociale telle qu'elle s'impose dans l'idéologie dominante. [...] éduquer c'est toujours […] une opération qui consiste à adapter des individus à un environnement donné, à les préparer à l'exercice de rôles sociaux dont les contenus sont toujours plus ou moins déterminés (Meirieu, 1991, p. 60-61).

Et ces mots résonnent d'autant plus quand il s'agit de réfléchir à l'éducation des jeunes en formation professionnelle.

Ainsi, tout ce qui précède montre que l'enfant, le jeune qui est formé est là pour répondre à une attente, au projet que l'on a fait pour lui. On lui demande d'être docile et de se conformer à cette idée, pas de faire valoir sa propre détermination. Cela peut-il être compatible avec les caractéristiques propres à la personne ? Cela semble peu compatible selon au moins deux critères reconnus de la personne : son essence et la liberté.

Nous avons vu plus haut que la personne est une fin et non pas un moyen. N'est-ce pas considérer autrui comme un moyen que de l'envisager selon un projet que l'on a fait pour lui, puisqu'alors on le modèle suivant ce qu'on voudrait qu'il soit, et non pas en tenant compte de ses propres désirs et besoins ? Mounier nous met en garde contre ceci en disant que considérer autrui comme un « instrument » c'est le « traiter comme un objet » (Mounier, 1978, p. 35). Si le but de la formation est une sorte de « formatage », à une société donnée, une méthode pour faire entrer dans le rang et dans la norme, un moyen de ne produire que des êtres utiles socialement parlant, alors cela est incompatible.

Le deuxième critère est, selon Berdiaev, celui de la liberté. Cette liberté est constitutive de la personne, elle en est même une condition et cela parce que la personne est esprit autant que corps et que le domaine de l'esprit est la liberté (Berdiaev, 1990, p. 36). Il semble bien que la contrainte imposée dans et par la formation, contrainte de corps, d'usages, de temps, de goût... ne puisse se concilier avec cette caractéristique de la personne. Mais là encore la question qui se pose est celle de savoir si l'éducateur se place dans une perspective altruiste et respectueuse de la personne ou dans un projet extérieur à elle. Est-ce possible quand celui que l'on forme doit l'être selon un projet dont il n'a pas connaissance et pour lequel il n'est pas même consulté ? Qu'en est-il de cette liberté si on use dans cette formation d'une discipline contraignante comme c'est souvent le cas dans les formations professionnelles où l'on va exiger une certaine soumission à des règles qui régissent le métier ?

Kant soulève l'épineux problème de la conciliation entre deux aspects de l'éducation qui semblent s'opposer : le moyen par rapport à la finalité : « comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! » (Kant, 1996, p. 87). Le but de l'éducation est bien pourtant de rendre

l'homme libre. Cependant elle est nécessaire, en effet, selon lui, pour ne pas permettre que l'enfant ne devienne « corrompu » (Kant, 1996, p. 96), pour qu'il perde sa sauvagerie et qu'il acquière des dispositions morales qui lui permettent de « ne choisir que des fins bonnes » (Kant, 1996 p.83). Cependant, et d'autre part, nous avons vu que pour certains philosophes la personne n'est pas un état, mais une création de tous les instants : « la personne doit se créer, s'enrichir elle-même, se remplir d'un contenu universel, réaliser son unité, sa plénitude pendant toute la durée de sa vie » (Berdiaev, 1990, p. 31). L'acte créateur est révélateur de la personne en tant qu'il est un acte libre. Il « suppose toujours l'autonomie, l'indépendance et la liberté de la personnalité » (Berdiaev, 1976, p. 175). Alors comment concilier façonnage de l'enfant et acte libre d'autocréation ?

Peut-être pour cela faut-il considérer que dans la formation, même s'il y a modelage et projet, s'il y a effectivement inculcation d'habitudes, de mœurs et de pensées, il y a aussi, cependant, une réciproque et un échange, tout comme pour le terme élever ?

A. Thierry, instituteur, écrit dans son journal son ressenti par rapport à son expérience de jeune instituteur. Découvrant sa classe il s'exprime ainsi : « Je voudrais pétrir selon sa loi cette pauvre matière humaine. Démiurge désintéressé, comment dégager de ces enfants diffus, sous mes poings, des hommes à leur image ? » (Thierry, 1986, cité par Meirieu, 1991, p. 57). Car la discipline et la contrainte ne doivent pas avoir d'autre but que de permettre à cet enfant de devenir un homme libre. C'est également ainsi que Kant conçoit la finalité de l'éducation et le moyen dont il faut faire usage. Or, pour arriver à ses fins, il faudra « lui [à l'enfant] prouver qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté et qu'on le cultive afin qu'un jour il puisse être libre » (Kant, 1996, p. 88). Ces fins ne doivent pas être non plus un « esclavage » (Kant, 1996, p. 111) car la formation n'est pas forcément un dressage, le but de l'éducation est de rendre libre et par conséquent « il importe avant tout que les enfants apprennent à penser » (Kant, 1996, p .83). Et afin qu'ils puissent penser, il faut donner à voir comment la contrainte exercée est justifiée par le bienfait qu'elle procure.

Or, pour penser on ne peut partir de rien. Il nous semble que l'enfant qui naît, n'est pas contrairement à ce qu'en pensait Locke, une feuille blanche. Il naît dans une culture, une famille. Il a une histoire, un environnement. La formation qu'il reçoit correspond plus ou moins à l'état d'esprit dans lequel il a grandi. À partir de tout cela, le formel comme l'informel, son expérience, il se construit, il élabore sa propre pensée, il la confronte à ce

qui l'environne et connaît. Il se forme ainsi lui-même à partir de tout ce qui est son bagage. La liberté qui le constitue en tant que personne l'affranchit de ce qu'on lui a inculqué. Il s'auto-crée réellement et la formation reçue est comme le tremplin à partir duquel il va pouvoir s'élancer. De même que l'arbuste qui puise dans le sol les ressources essentielles à sa croissance se distingue du terreau duquel il est issu, l'enfant puisant dans sa formation initiale deviendra lui-même sa propre personnalité. On peut d'ailleurs remarquer que des enfants nés dans une même famille, éduqués selon les mêmes principes, avec les mêmes méthodes, sont très différents. Parce que la personne se crée elle-même, elle est unique et « elle ne peut être répétée deux fois » (Mounier, 1978, p. 42). C'est l'éducation qui rend libre et qui permet son bon usage, car « l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté » (Kant, 1996, p. 88).

Ainsi peut-on dire que tout comme élever par un mouvement dialectique permet de s'élever, en formant une personne, par ce même mouvement l'éducateur lui permet de se former.

3.4. Enseigner

Enseigner vient du latin *insignire* qui signifie faire connaître. Le but de l'enseignement c'est de permettre à l'enseigné d'acquérir une connaissance d'un certain type de choses ou d'un contenu. En ce sens, enseigner c'est aussi transmettre un savoir sur un ou plusieurs objets déterminés. Cela implique nécessairement quelqu'un de savant pour transmettre le savoir, excepté si nous considérons qu'une personne néophyte dans un domaine sera capable de parvenir au même résultat, comme dans la théorie du maître ignorant de J. Rancière (2004).

Cette étape éducative est fondamentale du point de vue des sociétés, lesquelles, comme le mentionnait Aristote, recherchent par l'éducation à perdurer (Aristote, 1874, V. 9). Transmettre c'est donner à la génération suivante les clefs pour comprendre le monde tel qu'on le vit, et aussi pour lui permettre de le garder intact ou le moins altéré possible. On voit bien que c'est un problème récurrent dans les sociétés et on s'en aperçoit aujourd'hui encore, notamment dans les sociétés multiculturelles, dans le souci que certaines communautés ont de conserver leur langue, leurs coutumes, leurs institutions, leurs rites, en instaurant « une culture sociétale » (Kymlicka, 2001). Enseigner, c'est donner à sa

communauté la possibilité que ce qui constitue ses valeurs dépasse la génération et se poursuive dans le temps (Le Tành Khôi, 1991, p. 122-129).

La transmission, c'est aussi celle d'un savoir que l'on juge nécessaire d'acquérir selon le projet que l'on a, de la vision de la société qui est la nôtre. Il y a peu de temps par exemple, le contenu de ce que les élèves en formation professionnelle devaient savoir en fin de cursus différait grandement de celui qui était requis des élèves des autres sections. On jugeait que, selon le rôle qu'ils auraient à tenir dans la société, il était nécessaire qu'ils acquièrent tel type et telle quantité de connaissances diverses. Locke ne parle pas d'autre chose quand il réfléchit sur l'importance pour les enfants des gentlemen d'avoir des connaissances en équitation et en escrime (Locke, 1889, XXV, 198). La même interrogation occupe Platon quand il étudie ce qu'il sera nécessaire de connaître aux futurs gardiens de la cité.

Enseigner c'est alors aussi instruire, c'est-à-dire fournir des connaissances « relative(s) à l'esprit et […] des connaissances qu'on acquiert et par lesquelles on devient habile et savant » (Littré, cité par Morin, Brunet, 2000, p. 17). Cela est essentiel car « pour être capable d'atteindre toutes ses fins l'homme a besoin de […] [l'] enseignement » (Kant, 1996, p. 89). L'homme se sent donc valorisé par sa connaissance. Il est valorisé pour lui-même, car il peut atteindre les buts qu'il s'est fixés, il en a la capacité en parvenant à l'usage de l'habileté et de la prudence lesquelles, selon Kant, lui permettent de s'insérer totalement dans la société (Kant, 1996, p. 82-83). Cette fierté légitime par rapport à sa propre valeur s'accompagne d'une reconnaissance sociale dans le cas de sociétés où la culture est un prestige et dans lesquelles la parole d'un homme instruit est recherchée. Pensons pour cela aux exemples tirés de la littérature et des œuvres en particulier de M. Pagnol où l'instituteur du village est un homme respecté, dont la connaissance est souvent sollicitée ainsi que ses conseils. Même chose pour le médecin, le notaire qui représentent la science et l'instruction. Pour ces sociétés paysannes, l'homme instruit est une richesse, bien davantage que l'ignorant, la culture transmise par l'enseignement lui permettant de parvenir à l'habileté pour toutes sortes de fins y compris celles utiles à sa communauté. « Par la culture de la prudence l'homme est formé comme citoyen car il acquiert alors une valeur publique. En effet il y apprend aussi bien à incliner la société civile à ses fins, qu'à se conformer à cette société » (Kant,1996, p. 90).

Pour devenir philosophe chez Platon, il faudra avoir étudié les mathématiques, la « bonne » littérature, c'est-à-dire celle qui prétend à la vérité, la musique… pour enfin parvenir à la philosophie elle-même. Grâce à cet apport, l'âme pourra enfin se « tourner dans la bonne direction [afin] de pouvoir supporter la contemplation de l'être et de ce qu'il y a de plus lumineux dans l'être, c'est-à-dire le Bien » (Platon, 2011, VII). C'est ainsi faire dépendre le bonheur de la connaissance. La même idée est présente chez Aristote : l'homme véritablement heureux est chez lui l'homme au repos, non pas oisif mais libre de s'occuper des choses essentielles, c'est-à-dire avoir une vie intellectuelle qui élève l'esprit. Repos donc mais « qu'il faut chercher avec grand soin à le remplir comme il convient » et « pour passer dignement son loisir, on a besoin de connaissances et d'une éducation spéciales » (Aristote, 1874 V, §, 4, 5).

Mais qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? « Ce qui unit : oui, ce qui vaut la peine d'être enseigné c'est ce qui intègre chaque individu, d'une façon durable, à une communauté aussi large que possible » (Reboul, 1990, p. 107). Enseigner c'est donc ouvrir l'autre à une culture intégrante. C'est lui permettre en étudiant Homère de comprendre l'idée du destin humain, c'est se confronter par procuration en lisant *La Peste* d'A. Camus à l'interrogation sur le sens de la souffrance humaine pour ceux qui sont broyés par une histoire qui les dépasse, c'est éprouver avec l'écoute du *Requiem* de Mozart, la colère et la détresse des hommes face à la mort, c'est ressentir à la vue de *Lasst Licht Linin* de C. Larsson, l'importance, pour un homme, de l'amour familial et de la chaleur d'un foyer. Tout ceci dans une communauté d'humanité, toujours valable quelles que soient les époques. En bref, ce qui vaut la peine d'être enseigné c'est une culture, c'est-à-dire pour P. Meirieu, ce qui a une portée universalisante et qui va pouvoir « être approprié par un sujet, irréductiblement unique, et [qui] lui permette, à lui tout particulièrement, de comprendre, de maîtriser les situations individuelles et imprévisibles auxquelles il sera affronté » (Meirieu, 1991, p. 137).

Mais enseigner ce n'est pas tant transmettre une connaissance à quelqu'un, « tel un oisillon à qui on donnerait la béquée » (Morin, Brunet, 2000, p. 15) que d'avoir « l'intention de faire apprendre » (Reboul, cité par Morin, Brunet, 2000, p. 15). Enseigner c'est donc « une activité qui vise à susciter une activité » (*ibid.*). On est loin alors d'attendre de l'élève une attitude passive, bien au contraire. Car si l'enseignement suppose ce qu'O. Reboul appelle la compétence, c'est-à-dire la capacité de la part de

l'enfant d'apprendre, ce qui signifie pour lui « qu'il possède à l'état implicite les règles lui permettant d'utiliser, et d'abord d'assimiler, les savoirs linguistiques, mathématiques, éthiques ou autres, ces savoirs par lesquels l'esprit est «humain» » (Reboul, 1990, p. 58), ainsi que l'assimilation qu'il qualifie de dynamique des savoirs, il nécessite aussi une adhésion de celui à qui on enseigne, sinon, il y a peu de chances que l'enseignement atteigne son but. Sans cette adhésion les connaissances deviennent « inertes, c'est-à-dire […] simplement accueillies par l'esprit sans avoir été utilisées ou éprouvées, ou lancées dans de nouvelles combinaisons » (Whitehead, 2011, p. 97).

L'éducation par la raison, prônée par Aristote, va également dans ce sens. Elle est une véritable démarche scientifique, il utilise à la fois l'induction et la déduction, qui vise la compréhension des phénomènes et notamment des causes. « Enseigner, c'est dire les causes pour chaque chose » (Aristote, 2004 VI 9). Il faut donc de la part de l'enfant, un désir, ou du moins un effort afin de pouvoir comprendre et aussi devenir lui-même acteur de sa propre éducation. En ceci justement nous rejoignons la personne.

Puisque nous avons dit que la personne se crée elle-même en même temps qu'elle l'est par sa relation à autrui, tout cet acte créateur n'est pas automatique, il nécessite une volonté, un effort initial. C'est cet « effort voulu » que Maine de Biran appelle le « fait primitif » (Maine de Biran, 1922, p. 177), indispensable à la connaissance humaine et constitutif de « l'individualité consciente ». Car ce qui nous apparaît clairement et immédiatement c'est la résistance des choses qui nous entourent : « dès que l'enfant vient au monde […] tout lui résiste, tout provoque l'effort. La résistance est donc réellement la première détermination et l'une des premières impressions de l'individu ». « Si l'individu ne voulait pas ou n'était pas déterminé à commencer à se mouvoir, il ne connaîtrait rien. Si rien ne lui résistait, il ne connaîtrait rien non plus, il ne soupçonnerait aucune existence, il n'aurait même pas l'idée de la sienne propre » (Maine de Biran, 1852, p. 26).

L'effort est alors le signe symbolique de l'individualité et du moi qui ne peut commencer à se connaître ou à exister pour lui-même qu'en tant qu'il peut se distinguer comme sujet de l'effort d'un terme qui résiste (Maine de Biran, 1852, p. 183).

Or, le sens de l'effort ne peut être « mis en jeu que par cette force intérieure que nous appelons volonté et avec laquelle s'identifie complètement ce que nous appelons notre

moi » (Maine de Biran, 1852, p. 184). Cette volonté est cette force qui caractérise la liberté de l'homme. Mais cette force doit être éduquée. Son appropriation par l'éducation et l'entraînement conduit l'enfant à la personne : « par le sens de l'effort, distinct de toutes les affections ou impressions passives, n'obéissant qu'à la volonté qu'il renferme en lui-même, l'homme parvient enfin à la dignité de personne morale » (Maine de Biran, 1922, p. 209).

L'effort, caractéristique de la personne est donc le lien entre elle et l'enseignement. Sans effort de la part de l'enfant, l'enseignement est vain. Il est semblable au vernis que l'on pose sur un meuble précieux, il peut faire illusion un moment, mais il ne s'incorpore ni ne nourrit le meuble comme le ferait une cire. Il ne lui fournit pas cette patine qui vient de l'intérieur même du bois, de son essence, reliée en même temps à l'apport extérieur, la cire, la lumière, les années. C'est l'effort et la volonté qui font que la connaissance s'incorpore en nous jusqu'à devenir en partie nous-mêmes et permettre ce que la personne devient. Whitehead remarquait que « les élèves peinent tout le temps […] [ils] doivent en venir à sentir qu'ils sont en train d'apprendre quelque chose et non simplement d'exécuter un menuet intellectuel » (Whitehead, 2011, p. 109). L'éducation par le biais de l'enseignement est donc « l'acquisition de l'art d'utiliser le savoir » (Whitehead, 2011, p. 102), mais encore faut-il que cette acquisition soit voulue. L'enseignement est donc bien une proposition que la personne doit saisir pour se construire. À cette condition, et parce que la personne en est capable, cet axe d'éducation est pertinent avec le concept de personne.

Cependant, il ne faut pas occulter le fait que dans l'éducation, il y a une relation qui s'établit et si l'effort est nécessaire de la part du jeune, il l'est tout autant de la part de l'éducateur. Cela suppose donc un « contrat didactique » (Brousseau, 1986, 1998), c'est-à-dire une relation qui répartit, implicitement, les rôles entre l'enseignant et l'élève dans un rapport au savoir. Ce contrat est étroitement lié au « contrat pédagogique » qui a une visée plus sociale des relations entre l'enseignent et l'élève. Si du côté de l'élève le contrat se comprend comme une adhésion à son éducation, et son activité pour la réaliser, du côté de l'enseignant, ce contrat réside essentiellement en ce que nous avons mentionné au chapitre 1 comme étant le « pari de l'éducabilité » et du choix des méthodes les plus appropriées. Il va sans dire que tout ce que nous avons évoqué notamment en ce qui concerne « l'émergence » de la personne dans sa relation à autrui, son extériorisation, sa

capacité de faire un effort, de se créer dans le cadre de l'éducation n'est possible que si le regard de l'éducateur est un regard bienveillant et confiant. Il lui faut être celui qui face à un être concret, croit, à la fois et indissolublement, que celui-ci réussira à faire ce qu'il a mission de lui apprendre, qu'il détient un pouvoir suffisant pour lui permettre cette réussite (Meirieu, 1991, p. 26).

Ce n'est que dans ces conditions que les chances de succès seront présentes.

3.5. Guider

La signification de guider est de diriger, d'accompagner, de prendre en charge quelqu'un et lui montrer le chemin ou lui indiquer une voie intellectuelle ou morale (Larousse, sd ; Le Robert, 1973).

Comme pour enseigner, guider présuppose l'intervention d'une personne qui connaît ce que la deuxième ignore, (excepté, pour *Le maître ignorant* de J. Rancière, 2004), et qui la conduit sur le chemin de la connaissance. Le pédagogue sera celui qui guide et qui dirige. Il est d'ailleurs significatif que ce terme ait comme origine grecque *agein* qui veut dire conduire et son équivalent latin *agere* pousser devant soi (Rolland, sd). Platon écrivait que l'éducation « consiste à tirer et amener les enfants au principe que la loi déclare juste » (Platon, 1951, II 659d). Elle « conduit de l'enfance à la valeur humaine, inspire le désir passionné de devenir un citoyen accompli » (Platon, 1951, I 644 a). Pour Plutarque aussi, c'est ce sens qui prévaut et dans ses pensées sur l'éducation, il se « propose d'examiner quels principes on doit suivre dans l'éducation des enfants et par quels moyens on peut les conduire plus sûrement à la vertu » (Plutarque, 1884, §, 1). Locke utilise le terme de gouverneur pour parler du précepteur qui doit éduquer le jeune gentleman (Locke, 1889, X 92-94), Montaigne également. (Montaigne, 1992, I, XXVI, p. 115). Pour Kant, même si l'enfant a une tendance à l'exigence et à tenter d'imposer une volonté qui lui sied davantage que celle de ses parents, cette volonté « ne doit pas être brisée mais seulement être dirigée » (Kant, 1996, p. 122). Cependant, on exigera de lui « une obéissance absolue à la volonté absolue du guide » (Kant, 1996, p. 125).

En outre, Kant constate que de nombreux « germes » sont dans l'humanité et que « c'est notre tâche de développer d'une manière proportionnée les dispositions naturelles, que de déployer l'humanité à partir de ses germes, et de faire en sorte que l'homme atteigne sa destination » (Kant, 1996, p. 76). Cette métaphore de la plante en germe et du jardinier

qui vient aider et accompagner son développement est récurrente dans la perception de l'éducation. Plutarque et Kant l'utilisent, Dewey, Russel et Chomsky également pour lesquels « l'éducation consiste à accompagner l'éclosion d'une plante » et « traiter un enfant de la même façon qu'un jardinier traite une jeune pousse, dotée d'une nature propre, qui pourra éclore pleinement si on lui apporte le terreau, l'air, la lumière dont elle a besoin » (Chomsky, 2010, p. 42).

Ainsi, le pédagogue sera-t-il un guide, un passeur, un accompagnateur. Pour cela, tout comme le jardinier possède des techniques et des connaissances dans son domaine, il développera des outils, des savoir-faire que chaque époque jugera plus pertinents pour parvenir à ses fins qui sont que « l'élève, d'enfant devienne homme » (Locke, 1889, IX, 94). Cet adulte responsable sera celui qui « tendra la main pour aider » l'enfant à franchir ce pas » « périlleux » (Locke, 1889, IX, 94).

Mais quelles caractéristiques de la personne sont concernées par cet accompagnement ? Il nous semble qu'elles sont deux, qui interagissent indéfiniment : l'ouverture à autrui et la volonté exprimée par l'effort.

Si éduquer c'est guider alors cela doit impérativement impliquer une relation duelle : le guide et le guidé. Puisque nous avons vu que l'on n'éduque véritablement que des humains, il faut nécessairement que cela signifie que la relation à autrui soit possible. Or, nous dit Mounier, cette relation est indispensable dans la constitution même de la personne. Si le mouvement d'intériorisation est nécessaire dans l'élaboration de cette construction, il est cependant second. C'est le mouvement d'extériorisation qui est initial et dans celui-ci, l'élan vers l'autre est fondamental : « le premier mouvement qui révèle un être humain dans la petite enfance est un mouvement vers autrui » (Mounier, 1978, p. 33). Cette relation est formatrice et féconde. Nous l'avons dit plus haut, pour E. Mounier c'est autrui qui me fait accéder à la conscience de ma propre existence et à ma reconnaissance, et notamment par son regard « on pourrait presque dire que je n'existe que dans la mesure où j'existe pour autrui » (Mounier, 1978, p. 34). C'est ce qui permet de voir en l'autre un soutien (Mounier, 1961, p. 497) et un initiateur de mon devenir. Pour I. Gobry également, dans sa construction de soi, la personne a besoin de deux étapes celle de formation qu'il appelle pédagogique et celle d'autonomie. La période pédagogique sera donc bien une période où l'on guidera l'enfant sur la voie d'une orientation, et particulièrement une orientation morale vers le « Bien ». De même, la

période d'autonomie sera « une période d'autonomie surveillée » jusqu'à ce que le jeune puisse s'affranchir de cette tutelle en ayant librement décidé de faire « sa conversion à l'autonomie, c'est-à-dire reprendre à son compte, avec une conscience claire et une volonté forte, la fin que s'étaient proposée ceux qui l'avaient orienté vers le Bien » (Gobry, 1961, p. 101). Ainsi, pour lui, « le rôle décisif du Toi dans la vocation propre est capital car c'est lui qui guide et dirige dans le cheminement vers l'espace de liberté et il appelle et « réclame à l'individu ce qu'il a de meilleur pour la plénitude de la communauté » (Gobry, 1961, p.101-102). Ainsi, « toute la tactique du directeur, de l'ami doit être d'entraîner progressivement à l'action autonome » (Mounier, 1961, p. 506).

La caractéristique de la volonté exprimée par l'effort nous paraît également être compatible avec cette idée de l'éducation comme un encouragement éclairé. En effet si, comme l'affirment à la fois Maine de Biran et Mounier, la personne se constitue d'abord par la découverte de sa relation à la matière et par la résistance de celle-ci, le rôle d'un guide est tout à fait précieux. Un enfant qui veut tailler des pierres trouvera sans doute par expérimentations successives des moyens pour rendre sa taille efficace. Mais il ne pourra rivaliser avec l'expressivité contenue dans la sculpture « cathédrale » de Rodin par exemple, il n'aura pas la maîtrise des gestes et techniques pour parvenir à ce résultat. Un maître qui guidera ses gestes, qui lui indiquera les lois relatives à la résistance des matériaux, qui lui montrera les veines dont il faut tirer parti sera alors précieux. Ce maître ne se substitue pas au travail de l'apprenti, simplement il l'aiguille. Il y a alors bien conjonction entre deux volontés, celle de celui qui apprend, qui accepte cette aide et celle de celui qui l'apporte. En éducation, la somme des connaissances à acquérir par l'enfant pour devenir éduqué est semblable à la matière brute, elle lui résiste. Il lui faudra alors fournir un effort, par un acte de plus en plus conscient de sa volonté (Maine de Biran, 1922, p. 199) pour parvenir à accéder à son moi.

Réussir à apprendre est donc une victoire sur la résistance de la matière. Tout ce qui concourt à favoriser l'atteinte de ce but est bénéfique, puisque permettre à l'enfant d'être victorieux sur ces résistances c'est lui permettre de se construire lui-même. Guider et accompagner quelqu'un, c'est lui donner des outils pour entamer la résistance de la matière, c'est donc participer à son acte d'auto-création. En ce sens nous pouvons dire que cela s'intègre tout à fait dans le projet d'éduquer une personne. Guider un jeune, l'accompagner sur son chemin de développement personnel est un moyen et une action que nous pouvons juger favorables à l'éducation d'une personne.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons vu que le terme éducation présente deux significations : celle de former, prendre soin et celle de faire sortir de. Nous avons vu aussi qu'on ne peut privilégier l'une par rapport à l'autre sous peine d'une perte du sens véritable d'éducation car les deux sont nécessaires pour balayer la signification d'un concept aussi riche.

Nous avons ici aussi esquissé une brève définition de ce que l'on entend par le concept de personne. Nous en avons tiré quelques-unes de ses caractéristiques qui sont la liberté, la relation à autrui, la raison, la conscience morale, la responsabilité, la volonté la spiritualité, et sa capacité d'auto-création incessante.

Nous nous sommes ensuite attachés à analyser la signification d'éduquer par quatre entrées qui nous ont parues être des axes intéressants parce qu'ils sont souvent ceux par lesquels on définit les fins de l'éducation. Nous les avons ensuite chaque fois confrontés à la définition de la personne.

Nous constatons que ces quatre synonymes d'éduquer sont compatibles avec cette définition de la personne que nous avons donnée. Nous avons établi que ces axes semblaient pertinents quand on les rapproche de l'intention d'éduquer une personne, car ils étaient tout à fait conciliables avec une ou plusieurs de ses composantes. Mais nous voyons aussi qu'il peut exister des directions dans chaque entrée qui seraient difficilement compatibles avec ce but visé. Ainsi, si on élève un enfant dans la solitude, sans confrontation importante à autrui, ou si on veut le former pour un usage particulier, pour ainsi dire le formatant, si on n'enseigne pas des connaissances inclusives, l'intégrant dans une large communauté humaine, et si on confond guider avec diriger, nous comprenons alors que ces actions ne vont pas dans le sens d'une éducation de la personne. Nous retenons donc de cela que pour éduquer une personne nous devons la guider, l'élever et lui permettre de s'élever, lui enseigner des connaissances et la former dans le sens de lui servir de terreau dont elle va s'affranchir. Le danger de l'éducation c'est le dressage, c'est de ne voir dans la personne qu'un projet pour un but déterminé. Une voie s'ouvre alors à nous qui est d'analyser la formation professionnelle et voir si dans son curriculum c'est davantage la réponse à la demande économique et donc une production d'exécutants qu'une véritable éducation de la personne qui est offerte aux

jeunes qu'elle forme. Cependant, il ne nous paraît pas que cela soit pertinent pour poursuivre notre recherche car cette voie nous éloignerait trop de notre question qui est : faut-il introduire la philosophie dans ce cursus ? C'est pourquoi nous ne nous fourvoierons pas sur ce chemin, tout intéressant qu'il puisse être et nous allons poursuivre notre recherche en évoquant, dans le prochain chapitre, les raisons pour lesquelles nous pouvons penser que la philosophie doit être introduite en formation professionnelle. Nous gardons cette réflexion sur l'éducation de la personne que nous venons de réaliser comme un socle à la lumière duquel nous mettrons en perspective les raisons que nous allons évoquer.

Chapitre 3 Les raisons d'introduire la philosophie dans le cursus professionnel

Introduction

Après nous être penchée sur la définition d'éduquer, de celle de personne et d'avoir éclairci ce que nous pensons être l'éducation d'une personne, nous voulons maintenant présenter et évaluer les raisons pour lesquelles nous pensons que la philosophie pourrait être introduite avec profit auprès des élèves des lycées professionnels. Nous avons mentionné dans le précédent chapitre que ces raisons sont nombreuses et qu'il nous semble qu'il est possible d'envisager cette réflexion selon trois axes. En effet, nous estimons qu'il en existe qui relèvent d'une dimension éthique. Ce seront celles que nous évoquerons dans un premier temps. Puis nous nous pencherons sur des raisons qui concernent davantage la prise en compte de la personne en tant que citoyenne d'un régime politique précis, la démocratie républicaine en particulier. C'est pourquoi nous analyserons dans une perspective démocratique les raisons de cette introduction. Enfin, nous pensons qu'il existe également des raisons professionnelles pour lesquelles l'ajout de la philosophie au curriculum serait bénéfique, il nous faut donc envisager cela d'un point de vue professionnel. Pour les parties nous avons regroupé le terme raison sous celui d'enjeu, car il nous paraît que ce sont beaucoup plus que des raisons que nous exposons et étudions maintenant, l'enjeu détermine ce que l'on risque et ce que l'on peut gagner. Nous envisageons l'idée que ces enjeux ont tout à faire gagner aux élèves.

1. Un enjeu éthique

Il nous semble que les raisons les plus importantes pour introduire la philosophie en LP, sans être pour autant exclusives, sont celles qui renvoient à l'idée de justice et que nous classons sous une dénomination éthique. Elles nous paraissent essentielles dans la prise en compte de cette question, car elles considèrent que l'élève de formation professionnelle est une personne à part entière avant d'être un citoyen français ou un professionnel en formation et qu'en l'occurrence certaines raisons doivent être examinées sous cet angle.

1.1. Vers une plus grande justice

Les élèves en formation professionnelle ne rencontrent à aucun moment la philosophie dans leur cursus éducatif : ils sont trop jeunes au moment où s'effectue l'orientation (collégiens) et à l'âge où les autres élèves en bénéficient, ils en sont privés puisqu'elle est, ainsi que nous l'avons vu, absente de leurs programmes. Même au-delà de l'obtention du Bac Pro, s'il leur est possible de continuer par une spécialisation (mention) ou en BTS ou dans le cadre de leur métier en formation continue, ils n'auront pas de philosophie dans leur cursus (excepté quelques heures s'ils intègrent une école d'infirmiers). Comment comprendre cette absence? Pour quelles raisons n'est-il pas estimé essentiel ou judicieux d'inclure cet enseignement dans ce cursus ? Pourquoi l'enseignement de cette discipline est-il justifié dans les deux autres filières ? Comment cette absence en professionnel est-elle ressentie ? Peut-on véritablement envisager qu'en proposant son introduction on puisse aller vers une plus grande justice ?

1.1.1. La justification de la philosophie dans les autres filières et le problème des LP

D'après G. Vergne, l'enseignement de la philosophie en France remonte à 1809, mais il s'agit surtout d'une discipline où l'enseignement est fort marginal. Celui de la discipline proprement dit date, selon lui, de 1840 (Vergne, 2011, en ligne). Le Ministère de l'Instruction publique d'alors estimait que cet enseignement pouvait renforcer la cohésion sociale et pensait que les élèves ainsi formés ne pourraient alors choisir « que ce qui est bon pour eux et pour la société. À l'époque on considère que l'élève a besoin de la philosophie pour devenir un honnête homme, c'est-à-dire un individu responsable, conscient de ses devoirs et de sa dette à l'égard d'une société dont il accepte l'ordre nécessaire » (Vergne, 2011, en ligne).

Au fur et à mesure du temps, cet enseignement prendra de l'importance jusqu'à devenir le « couronnement » des études secondaires, leur apportant tout leur sens. La visée ne sera plus une visée politique mais bien éducative. « Il s'agit […] de former l'individu dans son ensemble, d'en faire un homme accompli » (Vergne, 2011, en ligne). Elle aura alors un peu la même fonction qu'aujourd'hui qui est celle « de faire naître la réflexion véritable, d'éveiller la conscience intellectuelle et morale, de mettre enfin l'esprit en possession de lui-même » (Poucet, 1999, p. 211). En effet, la philosophie comme discipline intégrée dans l'enseignement poursuit aujourd'hui une double finalité :

« favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et lui offrir une culture philosophique initiale » (Instructions Officielles, séries générales, 2006). Il s'appuie sur des acquis des enseignements antérieurs dont il mobilise des compétences, en particulier l'expression et l'argumentation. Il cherche à « développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle » (*ibid.*) afin de contribuer « à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain » (*ibid.*).

À l'origine, les baccalauréats technologiques, ou du moins leurs ancêtres en 1863, appelés « enseignement spécial » bénéficient de l'enseignement de la philosophie. Mais très vite ces sections disparaissent, des collèges techniques seront créées par le régime de Vichy et seront remplacés en 1946, sur préconisation de la Commission Langevin-Wallon. Ces bacs avaient pour visée la formation des élèves avec un profil de futurs techniciens, n'ayant pas la vocation de poursuivre en de longues études. La question de l'enseignement de la philosophie se pose alors : faut-il réserver un enseignement axé uniquement sur la philosophie des sciences et des techniques à ces classes ? Ou encore faut-il même intégrer l'enseignement de la philosophie à leurs cursus ? En effet, certains mentionnent un emploi du temps chargé ou encore « la question de la capacité à raisonner à partir de sa propre réalité » (Poucet, 2001, en ligne). En 1983, après bien des tergiversations, l'enseignement de la philosophie est étendu à tous les baccalauréats technologiques. Quand aujourd'hui on étudie les programmes de philosophie de cette filière, on y lit les mêmes buts et les mêmes visées que pour les baccalauréats généraux : « former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain » (Instructions Officielles. Séries technologiques, 2005).

Lorsqu'en 1985 sont créés les baccalauréats professionnels, cela est fait en étroite collaboration avec les milieux professionnels, car ces nouveaux bacs « répondent à la demande des entreprises en techniciens d'atelier, employés ou ouvriers hautement qualifiés. Leur objectif est prioritairement l'entrée dans la vie active » (Repères historiques bac pro, 2007, p. 59). Lors de cette création, le Ministère diffère l'introduction de l'enseignement de la philosophie car on estime alors « que l'on n'est pas prêt » (Poucet, 2001, en ligne). Même si cette réflexion peut sembler surprenante lors d'une instauration d'une nouvelle filière, cette introduction semble rester tout de même dans les objectifs du

Ministère. En effet, en 1989, le député J.F. Luppi va être chargé de la rédaction d'un rapport sur « La vie des lycéens dans les établissements techniques et professionnels ». Ce rapport qui préconise en clair l'extension de la philosophie aux élèves de lycées professionnels, adressé au secrétaire d'État à l'enseignement technique ne sera jamais publié. (A.N., côte 19910537/1).

À travers cette courte étude historique et les différents rapports étudiant l'introduction de la philosophie dans les trois voies de l'éducation, il est possible de voir à quel point cette introduction était problématique dès lors que le public visé n'était plus le public d'élite des classes générales des premiers temps du baccalauréat, sous la Troisième République, mais devenait aussi celui des techniciens et des travailleurs industriels ou manuels. Cette démocratisation de l'enseignement de la philosophie a semblé prendre de court ses professeurs ou du moins ses inspecteurs généraux, et une forte réticence a vu le jour. H. Boillot dans sa thèse *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable-1945-2003*, montre que les professeurs de philosophie par leurs actions collectives ont refusé « de réviser leur enseignement, tant dans ses contenus que dans ses méthodes, pour le rendre adéquat à ces vastes transformations des lycées et de leur public » (Boillot, 2012). Pour lui, ils ont « résisté à ces sollicitations, défendant, et continuant de défendre, une conception traditionnelle de l'enseignement de philosophie, qui était en vigueur dans l'enseignement secondaire de la IIIe République » (*ibid.*). Ils n'ont pas hésité, poursuit-il, « à engager souvent, tout au long de ces bientôt soixante-dix dernières années, un rapport de force avec les autorités politiques afin de contrer les projets de réforme démocratiques de l'enseignement philosophique – rapport de force souvent gagnant » (*ibid.*).

C'est ce qui fait que dans les nombreux rapports d'expérimentations de l'enseignement de la philosophie en LP, que nous allons étudier sous peu, on repère les craintes des professeurs à envisager de façon pérenne l'enseignement dans ces classes difficiles, même si pour la plupart, ce sont des professeurs volontaires qui ont vécu cette expérimentation (Kerhom, 2010, en ligne). Cependant d'autres professeurs, en particulier ceux adhérant à l'Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie (ACIREPH), en font une de leurs priorités (annexes PR 2, PR3). Incorporer la philosophie au cursus du professionnel, c'est nécessairement une autre façon d'envisager l'enseignement de sa discipline et comme le dit J. Mahourdeau

devant les difficultés des élèves de professionnel : « trois questions se posent qui interrogent la conception que l'on se fait de la philosophie elle-même : la philosophie peut-elle, veut-elle, doit-elle s'enseigner dans ces classes ? » (Mahourdeau, 2005, en ligne). Cependant, même si cette interrogation nous semble tout à fait légitime, la question de la nécessité de l'introduction de la philosophie en baccalauréat professionnel dépasse selon nous l'interrogation sur une conception de la philosophie.

La réflexion du rapport Meirieu (1998) sur la nécessité de placer les LP « à égale dignité » des autres voies, le ressenti des jeunes exprimé lors de cette consultation, les réticences des professeurs à étendre la philosophie aux élèves de formation professionnelle, leurs difficultés incessamment données pour expliquer cette réticence, une réforme conséquente des bacs pros sans que l'introduction de la philosophie n'y figure, incitent à penser que cette absence n'est pas seulement la conséquence d'un ajournement provisoire, mais peut être une volonté de réserver la philosophie à des élèves jugés « capables », voire même « dignes » de recevoir cet enseignement. Il semblerait que l'on soit encore dans l'idée de la matière venant « couronner l'ensemble des connaissances ». Une discipline reine dont il faudrait être digne et non pas une discipline participant, au même titre que les autres, à la construction d'une identité, d'une pensée consciente et réfléchie et à la « formation du citoyen d'une société démocratique » (Boillot, 2014, en ligne). La réforme importante du baccalauréat professionnel en 2009, réalisée pour rehausser le niveau de qualification des lauréats, permettre une plus grande poursuite d'études des jeunes diplômés, rendre plus attractive la filière et égale, en apparence, aux autres formations n'a rien changé à ce sujet. C'est (re)donner des lettres de noblesse au cursus, mais sans lui octroyer la discipline symbolique de l'examen. Aussi, les questions soulevées par J. Derrida en 1990 concernant la philosophie sont alors toujours d'actualité : « Qui en détient le pouvoir ? Qui peut donc prétendre légitimement […] enseigner, présenter ou représenter la philosophie ? » et aussi et surtout : « Qui a droit aujourd'hui à la philosophie dans notre société ? [...] Qui peut donc prétendre légitimement à la philosophie ? À penser, dire, discuter, apprendre la philosophie ? » (Derrida, 1990, p. 9). C'est bien en termes de droit que se pose le problème et c'est une des raisons, que nous allons étudier, pour lesquelles nous pensons pertinente l'introduction de la philosophie dans le cursus professionnel.

1.1.2. Du droit à la philosophie

Cette absence de philosophie en Bac Pro n'est pas sans interpeller jusqu'aux élèves eux-mêmes qui lors d'une consultation nationale, initiée par le Ministère de l'Éducation Nationale (EN), la réclamèrent. En effet neuf ans après le rapport Luppi, une consultation nationale est organisée par le Ministère. L'interrogation proposée à tous les acteurs et usagers est : Quels savoirs enseigner dans les lycées ? Le rapport de cette consultation, rédigé par P. Meirieu, mentionne entre autres le malaise particulier ressenti par les jeunes scolarisés en LP : « Les élèves de LP expriment très fortement leur désir d'être reconnus comme des lycéens à part entière » (rapport Meirieu, 1998, p. 2). Ainsi, ceux de l'académie de Reims par exemple, « s'estiment marginalisés et refusent d'être confinés dans ce qu'ils perçoivent parfois comme des structures de relégation » (rapport Meirieu, 1998, p. 17). Pour les auteurs du rapport, la demande « d'égalité sociale » est forte. Les élèves font remonter leurs insatisfactions concernant la façon dont ils étaient perçus, marginalisés. Ils remarquent également qu'ils sont les seuls élèves à niveau égal à ne pas bénéficier de l'enseignement de la philosophie et en déplorent l'absence l'assimilant à une mesure discriminatoire à leur égard. Ils dénoncent le manque d'égalité de traitement face aux savoirs. Parce que pour tous les élèves, le lycée se doit d'apporter à chacun des connaissances en vue de construire une culture commune, les élèves de LP aspirent à ce qu'il soit « un lieu serein de réflexion et de débat sur les enjeux de société à la lumière des connaissances précises qui permettent de les comprendre » (Rapport Meirieu, 1998, p. 6). Ainsi, ce qu'ils disent de la philosophie s'inscrit dans la droite ligne de leur demande.

Ils souhaitent que le lycée fasse écho à leurs préoccupations. Mais ils ne lui demandent pas pour autant de renoncer aux apports culturels indispensables qui permettent de mettre ces enseignements en perspective : [..] la philosophie est largement plébiscitée par les lycéens des lycées professionnels qui en sont privés (Meirieu, 1998, p. 7).

Ils réclament donc cet enseignement dans leur formation au nom d'une égalité de tous, estimant par ailleurs que cette discipline leur permettrait de pouvoir « mettre en perspective les connaissances acquises et les problèmes les préoccupant » (Rapport Meirieu, 1998, p. 2).

Le ressenti négatif des élèves vis-à-vis de leur image ne se situe pas uniquement dans l'ordre du ressentiment, car il apparaît (ainsi que nous l'avons constaté au chapitre premier concernant l'orientation en LP) que la voie professionnelle en France est mal perçue malgré les efforts du Ministère de l'Éducation Nationale pour qu'il en soit autrement. La rénovation du Bac Professionnel en 2009 est en partie une réponse à cet état de fait. Pour beaucoup de Français, en effet, la filière professionnelle correspond à un cursus destiné aux élèves qui ne peuvent faire autre chose qu'un travail manuel ou industriel parce qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles pour pouvoir faire d'autres types d'études. Cela, dans l'opinion publique, souffre d'un véritable discrédit à tel point qu'en 2002, lors d'un colloque sur l'enseignement de la philosophie à Reims, G. Baillat, soulignait : « il ne va pas de soi en effet de proposer un enseignement de cette nature et de ce niveau à des élèves dont on dit a priori qu'ils sont à l'école d'abord pour se procurer une formation et un diplôme qui baignent dans le concret » (Actes Colloque Reims, 2002, p. 9), et que J-P. Hamel reconnaît que son hostilité à l'égard de la philosophie en LP « n'était basé que sur un a priori de l'esprit type de l'élève de LP » (Hamel, 2001, p. 15). C'est pourquoi, M. Vidal, professeur de philosophie impliqué plus tard dans des expérimentations en LP, y jugeait l'introduction de la philosophie comme « une idée saugrenue sinon sotte » (Actes colloque Reims, 2001, p. 23).

Ces élèves ressentent donc vivement et de façon très négative cette absence de philosophie qui vient les stigmatiser et ce d'autant plus qu'en comparant, avec leurs homologues des autres séries, les disciplines qui sont partie prenante de leurs formations, ils remarquent que c'est la seule des disciplines générales qui ne soit pas dans leur cursus. Aussi leur demande est-elle celle d'un droit dont ils se sentent injustement exclus et c'est dans cet esprit, dans celui d'un rétablissement d'une certaine justice, qu'ils revendiquent la philosophe comme un droit. Nombreux sont les élèves qui en début d'année nous demandent s'ils ont philosophie dans leurs enseignements et s'étonnent ou s'insurgent de ne pas en avoir.

On pourrait certes objecter à cette demande que la formation professionnelle recrute essentiellement des jeunes aux difficultés scolaires récurrentes. Mais nous pensons cependant que l'enseignement de la philosophie est effectivement un droit tout comme celui de la littérature, les mathématiques ou les sciences...

J.-C. Pettier, dans sa thèse sur la philosophie en enseignement spécialisé, estime pour sa part que l'enseignement de la philosophie est « comme une nécessité de droit pour l'éducation d'adolescents en grande difficulté scolaire, dans le cadre de l'enseignement » (Pettier, 2000, p. 1), justifiant ce droit à la philosophie « à partir des problématiques mêmes issues des droits de l'homme » (*ibid.*) et ajoutant que « ce droit est légitimement exigible pour tous les élèves, en difficulté scolaire ou non » (Pettier, 2000, en ligne). En effet, pour lui, proposer une formation philosophique à chacun, c'est répondre pleinement aux préceptes des Droits de l'Homme, puisque, ainsi que l'a montré H. Arendt en analysant le cas Eichman : ni le milieu familial ni même l'enseignement démocratique dispensé dans les écoles ne suffisent à éveiller les consciences, ni à s'interroger véritablement sur les valeurs ni éduquer son jugement critique de façon à pouvoir agir adéquatement et surtout humainement à une situation. C'est pourquoi J -C. Pettier pense qu'« une société visant la réalisation de chacun devra investir en plus le domaine de la philosophie car il est celui de la réflexion raisonnée, universalisante, conceptualisante concernant les valeurs » ainsi que celui de « l'émergence d'une pensée, du dialogue avec soi-même engendrée par la rencontre organisée de l'altérité radicale » (Pettier, 2001, p. 2-3). C'est pourquoi « s'ouvre le champ de revendication d'un droit à la philosophie au nom de l'humanité de chacun, de son droit de réaliser, autant qu'il est socialement possible pour tous, son essence dans la société et par rapport à lui-même » (*ibid.*).

Il ne viendrait aujourd'hui à l'esprit de personne de remettre en question les bienfaits de l'exercice physique. Le corps a besoin de s'exercer, de s'entretenir afin de pouvoir répondre à nos demandes de gestes quotidiens, de performances exceptionnelles ou tout simplement perdurer dans de bonnes conditions. L'éducation physique, prépondérante dans l'éducation antique, indispensable aux hommes du Moyen Âge pour tenir leur place dans la société, préconisée par la Renaissance, Rabelais, Montaigne, et ensuite par Rousseau... est vue aujourd'hui comme un droit. Chaque enfant a le droit à cette éducation et elle est incluse dans les disciplines scolaires comme participant au plein épanouissement de l'être humain. Il nous semble qu'on peut faire le parallèle entre éducation physique et éducation de l'esprit et que, s'il existe un droit pour le corps, il devrait également exister un droit pour la pensée. C'est l'idée de M. Sasseville qui estime que s'il existe aujourd'hui le droit à l'éducation physique pour tous, il devrait exister également celui de s'exercer intellectuellement pour tous. « Les enfants ont droit au développement de leur musculature. Les enfants ont aussi droit au développement de la

musculature de leur pensée » (Sasseville, 2005, p. 17) car, tout comme le corps nécessite un entraînement constant, de même, la pensée a besoin d'entraînement, de « se muscler » (*ibid.*) car, si la pensée est naturelle, bien penser nécessite un apprentissage.

Cette revendication de la philosophie comme un droit est également, ainsi que nous l'avons écrit, celle de J. Derrida lequel, en effet, parle du « droit de tous et de toutes à la philosophie ». Il évoque la nécessité d'une « politique du droit à la philosophie pour tous et pour toutes » (Derrida, 1997, p. 39), car la philosophie pousse l'homme en utilisant sa raison, tout comme l'art, la culture et l'artifice, à « faire épanouir les germes de la nature » (Derrida, 1997, p. 26) et en outre nous permet de vivre une « expérience d'autonomie irréductible » (Derrida 1997, p. 40). Cette politique du droit à la philosophie doit nécessairement, dans une perspective cosmopolitique qui est celle de laquelle il parle, prendre des mesures afin que « l'accès à la philosophie ne soit interdit à aucun et aucune [..] [ni] pour des raisons sociales, politiques ou religieuses, en raison de l'appartenance à une classe, à un âge, à un sexe ou tout cela à la fois » (Derrida, 1997, p. 41).

De même, l'Unesco en 1995, par l'intermédiaire de la Déclaration de Paris pour la philosophie, déclare que

> l'éducation philosophique en formant des esprits libres et réfléchis, capables de résister aux différentes formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance, contribue à la paix et prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines (Sané, 2007, p. XIII et p. XIV).

Elle préconise, en outre, d'étendre son enseignement « là où il existe déjà et de le créer là où il ne l'est pas encore et nommé explicitement philosophie ». « Il doit être […] effectivement associé, et pas seulement juxtaposé aux formations universitaires ou professionnelles, dans tous les domaines » (*ibid.* p. XIV).

Ainsi, nous pensons que la philosophie est un droit au même titre que toute autre discipline intégrée dans le cursus professionnel. Nous pensons que les élèves de LP sont le chacun et chacune de J. Derrida et qu'ajourner son introduction dans le cursus professionnel, peut être comparé à un déni de justice d'autant que la philosophie présente de nombreux atouts et dont le premier est de favoriser l'égalité des chances.

1.1.3. L'égalité des chances

Suite à la consultation de 1998, et au rapport qui fut produit, et même en 1995 pour certaines académies, des « expérimentations » d'enseignement de la philosophie avaient été menées en France dans les académies de Reims, Nice, Nantes, Créteil, Montpellier, Aix-Marseille, Rouen, Limoges, Lille. À l'initiative le plus souvent de professeurs motivés pour cette démarche, elles ont parfois été soutenues et relayées par l'Inspection Pédagogique Régionale et des initiatives académiques, notamment celles chapeautées par le recteur M. Bloch de Reims pour lequel la mise en œuvre de ces expérimentations permettait de répondre à la demande des élèves, mais aussi et surtout à celui « de sortir d'un schéma suivant lequel le niveau de formation générale initiale de cet homme et de ce citoyen est prédéterminé par le seul rôle de producteur qu'on lui assigne au moment de sa scolarité » (Actes colloque Reims, 2001, p. 7). Elles ont donné lieu à des compte rendus et des rapports (Reims 2001 ; 2002 ; 2005 ; 2007 ; CNFETP de Lyon 2003 ; Hamel 2004 ; Créteil 2004 ; Solal 2004 ; Rochex et Bautier 2005 ; G.E.R 2001-2002). À l'analyse de ces travaux, nous constatons que dans la très grande majorité des cas, cet enseignement avait été plébiscité par les élèves pourtant en difficulté et que globalement ces expérimentations avaient été jugées très positives tant du point de vue des élèves que de celui des professeurs engagés dans ces pratiques, estimant par ailleurs que ce type d'expérience devrait être étendu. Par exemple, dans l'académie de Créteil, parmi les élèves ayant bénéficié de cet enseignement 84% d'entre eux expriment que « la philosophie est une bonne surprise », 82% la considèrent utile pour développer l'esprit critique, 80% pensent qu'elle a pour but d'aider à penser par soi-même et 90% qu'elle développe la capacité de raisonnement (Cahiers CRDP, 2004, p. 63). Les auteurs des rapports et conclusions des expérimentations expriment « l'extrême satisfaction des professeurs participants » (Actes colloque Reims, 2001). Ils relatent « le grand plaisir à enseigner dans ces sections, le plaisir de voir quelqu'un apprendre ou commencer » (Hamel, 2001, p. 23). Et il faut remarquer que l'introduction de la philosophie dans les académies et les classes concernées fut ressentie comme la « réparation d'une injustice » (Solal, 2004, p. 21), la réelle prise en compte d'une égalité entre tous, « suscitant une réaction d'espoir et d'orgueil » (Actes colloque Reims, 2001), celle de leur reconnaissance comme jeunes d'une « même valeur » que ceux des autres sections, car « notre présence [les professeurs de philosophie] répond à un souci d'égalité » (Actes colloque Reims, 2001, p. 21). La discipline est utile selon les élèves pour développer

l'esprit critique, pour la capacité de raisonnement, pour aider à penser par soi-même, et la prise en compte d'une réelle égalité... mais aussi comme l'indique A-H. Louazel « elle est une chance pour ces élèves » (Louazel, 2004, en ligne). On peut, en effet, considérer que la philosophie est une chance offerte à ces élèves, ainsi que nous allons voir, quand on envisage la poursuite d'études des Bacs Pros.

1.1.4. L'égalité dans la poursuite des études

Nous avons dit, dans le premier chapitre, que de plus en plus d'élèves lauréats d'un Bac Pro, par motivation personnelle ou en raison d'un conjoncture économique difficile pour l'accès à un premier emploi, poursuivent des études en BTS ou même à l'université. Ils étaient près de 30% en 2014 à poursuivre leurs études dans le supérieur (Corbier, 2014), ce qui n'est pas sans poser des problèmes. G. Fiaroso, Ministre de l'Enseignement Supérieur déclare en janvier 2013 que « c'est une tuerie que d'envoyer des bacs pros à l'université » (Lelièvre, 2013, en ligne), P. Dubois parle de « Bacs Pros envoyés au massacre » (Dubois, 2012, en ligne). D. Desponds, vice-président de l'université de Cergy Pontoise, indique que pour son université « Le taux de réussite des bacs pro avoisine les 0% dans à peu près toutes les filières. En économie, en langues, aucun n'est parvenu l'an dernier à se frayer un chemin vers la seconde année de licence » (Kremer, 2012, en ligne). Et il vrai qu'avec un taux de réussite des bacs professionnels en licence de 4,7% et de 51,3% à 55% pour les BTS (Dubois, 2012, en ligne ; Lelièvre 2013, en ligne) on peut comprendre la teneur de ces propos. F. Maillard donne une explication à cela : « le curriculum des bacs pro n'est pas adapté à la poursuite d'études supérieures » (Daustreme, 2015, en ligne) et V. Troger précise que « les matières rédactionnelles posent, en effet, généralement problème aux bacheliers professionnels, mais l'essentiel de leurs difficultés vient en réalité de leur manque d'autonomie » (Troger cité par Daustreme, 2015, en ligne). Nous faisons alors l'hypothèse que l'enseignement de la philosophie a un rôle à jouer dans l'amélioration du curriculum du Bac Pro et permet une plus grande égalité des chances. C'est parce que cette discipline va jouer sur plusieurs tableaux : d'abord cognitif, puis langagier et enfin culturel que nous pensons que l'introduction de la philosophie permettrait une amélioration du curriculum des Bacs Pro.

1.1.5. L'apport cognitif

En ce qui concerne la dimension cognitive, nous pensons que la philosophie peut être un apport significatif car elle est une discipline soucieuse de la formation de la pensée. Le jugement, construction de celle-ci, est facilité par l'exercice de la pensée critique. Le développement de l'esprit critique, « l'accès à l'exercice réfléchi du jugement » sont les principaux objectifs des classes de philosophie ainsi que l'apport d'une « culture philosophique initiale » (I.O. séries générales, 2006). Mais philosopher n'est pas inné : c'est une tentative de « penser le monde et le rapport de l'homme au monde » (Tozzi, 2012, en ligne), c'est un processus, un « acte complexe » (Daniel a, 2012, en ligne) exigeant un apprentissage rigoureux. C'est une démarche qui se vit, s'expérimente, qui s'exerce et de plus en plus finement au fur et à mesure qu'on la pratique. Parce qu'elle implique la réflexion, la logique et la rigueur, la philosophie entraîne au raisonnement, et permet de développer des « habiletés de pensée » (Lipman) ou « des processus de pensée » (Tozzi), utiles bien sûr dans le cours de philosophie et ses travaux écrits, mais aussi probablement transposables, selon certaines conditions (Gagnon, 2011, p. 278) dans tous les contextes de la vie dès lors qu'une décision est à prendre, un jugement à porter.

Les différentes recherches et travaux universitaires effectués sur la philosophie permettent d'affirmer aujourd'hui qu'elle travaille effectivement au développement de la pensée critique (Gagnon, Sasseville, Daniel, Tozzi, Lipman, Pettier, Robert, Kerhom). Elle travaille tout d'abord sur le questionnement inhérent à la capacité d'étonnement puis sur les capacités relatives à la problématisation, puis celles portant sur la conceptualisation et enfin celles relatives à l'argumentation (Tozzi, 2012, en ligne). Pour M. Lipman, la philosophie et notamment celle pratiquée dans la Communauté de Recherche Philosophique travaille sur quatre grands types d'habiletés : raisonner, rechercher, conceptualiser et traduire (Lipman, 2006). Elles permettent donc de travailler à l'entraînement d'aptitudes et dispositions : celles relatives au raisonnement, à l'investigation et la recherche, celles propres à la conceptualisation et enfin aux dispositions critiques (Lipman, 2008, p. 21). Ces processus ou habiletés se déclinent ensuite sous une grande quantité de capacités distinguer, identifier, discriminer... Toutes ces compétences et capacités ne sont certes pas uniquement dévolues au cours de philosophie, elles sont aussi présentes dans d'autres enseignements, comme ceux

utilisant une démarche scientifique, mais elles sont spécifiques au processus philosophique même, dans le mouvement d'une pensée qui s'élabore. Elles permettent de travailler à la construction d'une pensée autonome, et pour reprendre les termes à la fois de M. Tozzi et de M. Lipman, de penser par soi-même.

De plus, des rapporteurs ont fait état d'amélioration dans certains domaines chez les élèves de LP ayant bénéficié de l'enseignement de la philosophie lors des expérimentations que nous avons mentionnées. Ainsi, E. Bautier relève la « trace d'un déplacement » dans les points de vue mais aussi vers une attitude plus philosophique, dans les rapports même aux savoirs, « quand l'élève utilise un vocabulaire nouveau qui vient de lui être donné […] qui est un vocabulaire de généricité, de conceptualisation et non celui de l'expérience quotidienne parlée » (Rochex, Bautier, 2005, en ligne). Les auteurs du rapport de Reims soulignent que « l'enseignement de la philosophie contribue à modifier indubitablement le rapport au savoir et au langage des élèves concernés, à installer ou à développer des attitudes face aux textes, aux concepts, aux autres, à l'exercice personnel de la pensée » (Reims, 2007).

De même, des enseignants impliqués dans ces expérimentations ont constaté un bénéfice important pour les élèves en termes de perspectives d'avenir. En effet, les auteurs du rapport de Reims de 2007 ont souligné l'impact de l'introduction de la philosophie en LP dans la poursuite des études, notamment en BTS où ses bienfaits sont sensibles dans l'argumentation orale, y compris dans les dossiers professionnels qui font l'objet d'une soutenance. De même, lors des épreuves écrites à caractère culturel, ils ont constaté une amélioration là où les élèves de LP habituellement sont fortement pénalisés en raison de « leurs manques de références culturelles et de lectures minimales qui permettraient de mettre à distance les documents proposés dans les sujets, pour les apprécier de façon comparative et un peu critique » (Rapport Reims, 2007 p. 30). Ceci se comprend quand on prend en compte les travaux menés sur la transversalité des acquisitions. Ainsi les études de T. Bour et J.-C. Pettier ont permis de constater l'existence d'un réel progrès dans l'acquisition de compétences qui peuvent être transversales. Ils ont travaillé sur des compétences relatives aux comportements des élèves, la socialisation et aux capacités de raisonnement, ainsi que des compétences disciplinaires en français et vie sociale et professionnelle. Leurs études montrent notamment une réduction significative de l'écart entre l'élève faible et l'élève fort (Bour, Pettier 2003, p. 67). Le rapport de Reims

mentionne également des « transferts » à d'autres disciplines comme en français ou en histoire où « on retrouve des effets de synergie à la fois sur les aspects méthodologiques comme sur le travail des textes argumentatifs […] mais aussi sur les contenus » (rapport de Reims, cité par Tozzi, 2012b, p. 75). Pour M. Gagnon des transversalités sont possibles entre des pratiques qui mettent en jeu la pensée critique et la relation aux savoirs, même si ces transversalités ne sont pas seulement le fait de ces pratiques, mais aussi d'un certain nombre de facteurs comme des croyances ou représentations liées aux domaines eux-mêmes, la croyance qu'a l'enseignant dans son domaine, la possibilité dans les exercices d'utiliser un « espace » propice à l'exercice de cette pensée critique par exemple la mise en place d'exercices mettant en œuvre des problèmes complexes » (Gagnon, 2010). Ainsi, nous le voyons, travailler la philosophie avec ces élèves a pu aboutir, dans les recherches citées, à des conséquences favorables dans les autres disciplines.

1.1.6. L'apport langagier

Concernant l'apport langagier, nous formulons également l'hypothèse que là encore la philosophie peut être un outil particulièrement précieux pour le cursus professionnel. En effet, nous avons vu que les élèves en LP sont principalement issus de classes sociales défavorisées or, selon les chercheurs dont J. Carrid, A. Bentolila, J.P. Bruckert, il y a un enjeu social au langage, qui devient pour les hommes un facteur de division. Les élèves en formation professionnelle possèdent un langage le plus souvent peu développé tant en ce qui concerne le lexique que la syntaxe. Cette « différence » (Bruckert, 1982, en ligne) nous apparaît souvent comme un handicap à la compréhension de la société ainsi qu'à l'expression de leur pensée. Certes nos élèves ont des cours de français ainsi que d'autres cours qui font appel à un langage précis et à des tournures syntaxiques qu'il leur faut comprendre. Cependant, nous pensons que l'ajout de l'enseignement philosophique à leur cursus leur permettrait d'améliorer encore davantage leur utilisation de la langue car, en philosophie, la rigueur de la pensée et la formulation de thèses et d'hypothèses impliquent un langage précis, soutenu, et souvent, la construction de concepts inédits. Langage le plus souvent étranger aux élèves.

Pratiquer la philosophie avec les élèves de LP c'est leur donner un accès plus large au langage, leur permettre d'enrichir leur lexique, de percevoir la polysémie des mots, de débusquer les implicites d'une formulation, ses présupposés. C'est les faire sortir des

« ghettos [de leur] impuissance linguistique » (Bentolila, 2006, p. 116) pour les amener à devenir des « interlocuteurs valables » (Lévine, 2008, p. 73). C'est les autoriser à aller vers l'autre et réaliser que le langage est un moyen puissant « d'exercer un peu d'influence sur le monde » (Bentolila, 2006, p. 120), de pouvoir s'intégrer et y participer pleinement. Pour J.-M. Ferry, il est nécessaire d'élaborer une réflexion sur les formes grammaticales qu'on emploie parce qu'elles sont véritablement les ossatures de la pensée aussi, travailler le langage et la grammaire est-il un enjeu essentiel et extrêmement profond, « civilisationnel » (Ferry, 2005p. 154). L'appropriation de la grammaire conditionne une pensée bien structurée, « c'est le noyau dur de notre identité, ce qui nous permet de penser, de nous concentrer » (Ferry, 2005, p. 155). Aussi, la philosophie grâce à l'apport d'un vocabulaire précis, de structures grammaticales complexes, de modes verbaux adéquats, d'utilisation de connecteurs logiques... est-elle un outil tout à fait pertinent pour les jeunes en formation professionnelle. Elle est socialisatrice et éducatrice au point de vue cognitif grâce à la confrontation aux mots, aux tournures dont ils n'ont pas l'usage courant, à la précision structurale qui les obligent à s'extraire d'un milieu familial dans lequel ils évoluent tout d'abord pour comprendre une pensée qui leur est étrangère, qui ne se donne pas immédiatement et ensuite pour faire progresser leurs propres capacités de raisonnement. M. Tozzi indique le rapport étroit entre précision du langage et celle de la pensée, ce qui ne signifie pas pour autant que les élèves en échec scolaire ne peuvent philosopher, car des méthodes pédagogiques et didactiques existent « qui permettent d'avancer chemin faisant » (Tozzi, 2005, p. 147). Tout comme on apprend à parler au fur et à mesure et en repoussant sans cesse les « limites du connu » (Bentolila 2007, p. 44), « on apprend à penser en pensant » (Sasseville, 2000, p. 9). D'ailleurs, l'enseignement philosophique « traditionnel » invite ses professeurs lors des leçons à être un exemple de pensée philosophique en marche. L'étude des textes choisis chez les grands philosophes a la même finalité. Les élèves bénéficiant de ces cours doivent faire eux-mêmes l'effort de s'adapter au langage et aux tournures qui peuvent leurs sembler étranges. Ils intègrent petit à petit le vocabulaire, la grammaire et la culture qui en découlent. Ainsi, la philosophie nous semble-elle, au regard de cet enjeu langagier, particulièrement importante car le langage y est primordial et le travailler indispensable. Or, nous pensons que celui qui manie le langage avec aisance a davantage de chances de réussite sociale et cognitive que celui pour lequel cet élément fondamental n'est pas suffisamment maîtrisé.

1.1.7. Les grandes interrogations et l'apport culturel

Les auteurs du rapport Meirieu, dans leurs principes, exhortent le Ministère de l'EN à établir comme priorité absolue de la politique éducative la reconnaissance de la valeur et de l'égale dignité des LP (Rapport Meirieu, 1998, p. 4). Ils préconisent la mise en œuvre des disciplines nécessaires à l'instauration d'une culture commune quelles que soient les filières et les séries. La réflexion philosophique y est incluse car « cet enseignement permet à chacun de trouver un écho à ses préoccupations et interrogations propres en lui faisant découvrir en quoi elles participent au questionnement universel sur « l'humaine condition » (Rapport Meirieu, 1998, p. 9). Or, les jeunes en formation professionnelle considèrent que le lycée se doit d'apporter à chacun des connaissances nécessaires pour vivre avec ses semblables, pour se construire personnellement et bâtir une culture commune. « Moi, je ne suis pas à ma place ici car j'aurais voulu faire de la philosophie, parce que j'aime réfléchir et que j'aime dire de belles choses » a déclaré dernièrement un élève de seconde Microtechniques. Ce constat est d'autant plus regrettable que, dans les autres séries, les élèves réfléchissent et travaillent en philosophie sur des sujets comme la justice et le droit, la matière et l'esprit, la liberté, autrui, le bonheur... lesquels correspondent aux grandes interrogations humaines et des sociétés. Cela est dans le but « d'acquérir une culture philosophique initiale » (I.O séries générales et technologiques, 2006, 2005). Les œuvres des grands philosophes viendront « enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques » (*ibid.*). C'est donc bien la réflexion personnelle de l'élève qui est visée à l'aide de celle, plus argumentée et plus acérée, des grands auteurs. La connaissance de leurs écrits et pensées est alors utile pour développer la réflexion individuelle. Nous pensons pourtant que les jeunes en formation professionnelle se sentent interpellés par les problèmes qui concernent l'humanité. Ils ne sont pas différents des autres personnes confrontées à des expériences comme la mort, Dieu, Autrui... qui font s'étonner et s'interroger. Ils s'interrogent sur l'égalité et l'équité, sur la justice, sur le jugement que l'on porte sur soi ou les autres. Ils sont parfois saisis du sentiment d'absurdité de la vie… Pourquoi dès lors continuer à refuser à certains l'apport des réflexions des grands philosophes qui pourront leur permettre de se positionner eux-mêmes face à ces problèmes humains ? Là encore, nous pensons que la possibilité de pouvoir se placer en tant qu'être intelligent, sensible et conscient dans la société et le monde n'est pas également répartie.

De plus, la réflexion sur ces grandes interrogations permet à celui qui l'exerce d'accepter ou de refuser des valeurs qui ont cours dans sa propre société. Nous avons déjà dit plus haut que J.-C. Pettier, comme H. Arendt à la suite du procès Eichman, estime que l'éducation, même démocratique, ne suffit pas à garantir une véritable responsabilité morale, et que, pour cela, il faut une interrogation philosophique sur les valeurs. Les attentats de janvier 2015 et ensuite ceux de novembre 2015 ont fait dans les consciences de notre pays comme un électrochoc et la nécessité d'une réflexion sur les valeurs, qui est antérieure à ces faits mais présentée depuis comme une remédiation possible, voire une urgence à ce que cette réflexion soit possible, s'impose. Mais comment effectuer cette réflexion seul(e), sans le secours des philosophes ? Certes Molière a ridiculisé les travers d'une société artificielle, faisant fi des sentiments humains au profit d'une condition pétrie davantage de paraître que d'être. V. Hugo a dénoncé dans ses romans la misère et l'injustice de situations qu'il faut éradiquer pour une société plus juste. Il a condamné dans ses poèmes le régime politique autoritaire et le massacre du peuple qui s'y oppose. E. Zola a lui aussi montré la condition dramatique et désespérée de masses laborieuses opposées à des classes de nantis. Saint-Exupéry exalte dans ses écrits les valeurs de l'amitié et de la fraternité humaine... Mais ces auteurs, dans le cadre scolaire, sont étudiés en tant que littéraires et même si, bien sûr, les professeurs de français travaillent sur la signification de ces œuvres, ils les étudient essentiellement d'un point de vue littéraire et non pas philosophique, et le secours de la littérature à la réflexion sur les valeurs ne se situe pas tout à fait au même niveau qu'elle ne le serait avec la philosophie. Il est vrai que par la littérature, nous apprenons par médiation, notamment par l'intermédiaire de situations et de personnages fictifs, mais par la philosophie nous apprenons directement par la pensée et l'argumentation de l'auteur, nous travaillons directement notre réflexion et notre jugement. Ceci non pour montrer la supériorité de l'une ou l'autre de ces disciplines, mais pour montrer leur complémentarité. Mais, là encore en LP, il est regrettable que l'une soit considérée comme importante pour la formation personnelle mais pas l'autre. Il est alors compréhensible que des jeunes, soucieux de se former au mieux, et peut-être un peu plus conscients que d'autres des enjeux de l'éducation sur leur vie future, comme notre élève de seconde précédemment cité, ressentent la nécessité de la philosophie.

Enfin, pour les classes de Terminales générales et technologiques, les auteurs philosophiques au programme étant sélectionnés, ils forment un bagage culturel pour

tous ceux qui reçoivent cet enseignement. Le manque de cet apport disciplinaire prive donc les jeunes en formation professionnelle, c'est-à-dire 69,25% de la population en âge d'être lycéenne (Insee 2015-2019)[1], de ce qui est cher au cœur des Français : une sorte de « socle commun » d'une culture initiale que tous, au minimum, nous partagerions. Comme une assise sur laquelle nous pourrions fonder notre identité commune, en partageant outre les mêmes valeurs, un patrimoine culturel commun. Et même si le recours à la pensée de ces auteurs est singulier, chacun selon son histoire et sa pensée, sa fréquentation parce qu'elle aura été collective dans un cours et dans une époque sera « une référence commune, qui crée du lien entre tous ceux qui l'ont lu » (Sallenave, 1991, p .55). Et cela fait la différence, nous l'avons vu, quand il s'agit de la poursuite des études où le manque de références culturelles est un handicap non seulement pour répondre à des questions de connaissances, mais aussi pour approfondir un travail de réflexion personnelle.

1.2. La complexité du monde

Notre société du XXIème siècle est une société dans laquelle il est aisé de se perdre. Nous devons évoluer à une rapidité sans commune mesure avec l'adaptation nécessaire qu'ont connue nos ancêtres. Si depuis la Révolution Industrielle les techniques, les mœurs et la culture d'une façon générale ont connu une accélération sans précédent dans l'histoire, aujourd'hui l'émergence et l'importance des médias, celle du numérique, les progrès scientifiques, énergétiques et technologiques de pointe, ainsi que la mondialisation économique et culturelle dans nos vies font que l'adaptation à ce monde en constante évolution devient non seulement nécessaire, mais cruciale sous peine de se retrouver exclu et démuni. Ces transformations rapides, leurs conséquences ne sont pas sans poser des problèmes éthiques, sociaux, environnementaux... dont il faut saisir l'enjeu afin de pouvoir exercer son jugement de façon lucide. On peut vraiment parler d'un monde complexe.

C'est donc le rôle et le mandat de l'éducation, peut-être plus aujourd'hui qu'autrefois, de procurer des moyens et permettre aux élèves « de se forger des outils » (Sasseville,

[1] Sur un total de 5,676 millions d'élèves de l'âge du lycée (seconds cycles du secondaire professionnel, technologique, général, agricole et apprentis en CFA), les élèves en professionnel LP, agricole et CFA représentent 1,122 million soit 19,76 % de cette catégorie. Non inclus les élèves de Segpa. Chiffres Insee de la période 2015-2019 site www.insee.fr

Vecmont, 2016) afin que cette adaptation au monde dans lequel ils devront vivre puisse se réaliser et se poursuivre tout au long de leur vie. Le terme outil nous paraît ici important, car nous l'entendons au sens où A. Leroi-Gourhan le faisait, c'est-à-dire en postulant que c'est la matière qui conditionne toute technique et non pas les moyens ou les forces (Leroi-Gourhan, 1971). Il s'agira donc bien de trouver des moyens permettant de vivre dans ce monde en s'adaptant chaque fois à ces incessantes transformations.

Les élèves en formation professionnelle sont directement confrontés à ce monde complexe. Comme leurs homologues, ils subissent les transformations sociales, politiques, environnementales, morales et voient, en outre, leurs outils de travail se transformer, devenir de plus en plus précis, numériques et le métier suivre ces évolutions. Cela est très sensible notamment pour ceux qui travaillent dans le domaine de la production industrielle comme les chaudronniers, les mécaniciens qu'ils soient automobiles ou aéronautiques, dans les domaines des services comme les agents de sécurité des centrales nucléaires et des sites sensibles, les métiers du secrétariat, etc. L'outillage du charpentier d'aujourd'hui par exemple n'a plus beaucoup à voir avec celui d'il y a une trentaine d'années, ni même d'ailleurs le marché, les intermédiaires... Or, la capacité d'adaptation doit être développée. Mais quels sont les outils nécessaires à cette adaptation à la fois au changement du monde de façon générale et à l'évolution du monde du travail?

L'explosion fulgurante des capacités médiatiques ont fait que le monde est à notre porte. Avec lui, des possibilités d'apprentissage et d'expansion de la culture, mais aussi des dangers liés aux manipulations de l'information et au fanatisme. Certains observateurs et acteurs d'une éducation mondiale comme l'Unesco postulent que le développement de l'esprit critique et de la capacité à penser par soi-même seront les garants d'une défiance face aux fanatismes et aux manipulations ainsi qu'une capacité à une « lecture intelligible du monde » pour « mieux faire face aux défis qui se posent » à chacun (Sané, 2007, p XIV). Si l'esprit critique est « ce dont chaque personne a besoin dans un monde en constant changement » (Paul, 1990, p.1), la pensée critique peut être définie comme « une pensée raisonnable et réfléchie visant à déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire » (Norris, Ennis, cité par Boivert 2000, p. 4). On voit bien là son application pratique dans le monde contemporain, car elle s'applique à tous les sujets complexes et donc probablement tous les domaines. Ainsi, nombreux sont les philosophes et

chercheurs qui font le lien entre pensée critique et liberté (Ennis, Robert, Lipman, Unesco), pensée critique et responsabilité (Jonas, Daniel), pensée critique et action, notamment politique démocratique (Lipman, Tozzi). M. Gagnon pour sa part souligne dans ses travaux qu'il existe des liens entre pratiques critiques, « les croyances épistémologiques et l'autonomie, la citoyenneté de même que la prise en charge de la complexité » (Gagnon 2010). Pratiques critiques c'est-à-dire des pratiques où la raison et la réflexion sont déterminantes et impératives. Ce qui ne veut pas dire que les savoir-faire ne soient pas partie prenante de la résolution du problème mais, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, ils font partie intégrante de ce type de pensée. Mais qu'est-ce qui permet de développer chez les élèves la pensée critique ?

La philosophie a précisément cette finalité. Discipline préoccupée de la formation de la pensée, elle est naturellement celle vers laquelle se tourner quand on a pour but « d'apprendre à penser par et pour soi-même » (Sasseville, 2000, p. 26). Ainsi que nous le disions plus haut, parce qu'elle nécessite la réflexion, la logique et la rigueur, elle nous permet de développer des habiletés de pensée indispensables à la prise de décision, à l'exercice d'un jugement.

Le jugement, construction de la pensée, est facilité par l'exercice de la pensée critique. Nous ne souhaitons pas nous attarder sur la définition de ce terme à ce point de notre réflexion, car nous allons le faire de façon approfondie dans le chapitre suivant. Mais nous pouvons déjà, pour commencer, considérer la définition de ce concept par Norris et Ennis que nous avons donnée précédemment : « une pensée raisonnable et réfléchie visant à déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire ». Or, les résultats des nombreuses recherches et travaux universitaires effectués notamment sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques en classe (Gagnon, Sasseville, Daniel, Tozzi, Pettier, Robert, Kerhom) permettent d'affirmer aujourd'hui qu'elles travaillent effectivement au développement de la pensée critique. Nous exposerons plus loin dans un autre chapitre les raisons précises pour lesquelles ces auteurs l'affirment, mais nous pouvons déclarer que les travaux de T. Bour, J.-C. Pettier (2003) et surtout M.-F. Daniel (2007, 2011), M. Sasseville et M. Gagnon (2009) sur la transversalité de compétences dans le contexte philosophique font état de mobilisation possible d'habiletés développées par la philosophie dans d'autres contextes que scolaires.

Il nous semble alors possible de supposer que la philosophie facilite l'acquisition de capacités et de compétences qui permettent la pensée critique et le jugement éclairé. Elle autorise l'utilisation d'outils cognitifs que sont les habiletés ou les processus de pensée, qui produisent la réflexion permettant de saisir les enjeux d'une situation complexe afin d'en faciliter le jugement et favoriser l'adaptation. Nous constatons que c'est d'ailleurs clairement le but de l'enseignement philosophique dans les autres filières : « permettre d'exercer une conscience critique du monde contemporain » (I.O.2006). Ainsi, là encore le voit-on, la philosophie dans tous les cursus est un atout. Prendre en compte cette adaptation nécessaire à la complexité du monde en professionnel est de l'ordre éthique.

Dans cette première partie d'exposition de raisons, nous avons tenté de dégager des éléments qui vont dans le sens d'une introduction de la philosophie dans la filière professionnelle. Nous avons remarqué que ces raisons éthiques peuvent se décliner sous l'angle du droit à la philosophie, d'un rétablissement dans l'égalité des chances, en particulier pour la poursuite d'études supérieures, d'une restauration de l'équité dans les apports cognitifs, langagiers et culturels. De plus, la philosophie permet l'exercice du jugement par l'acquisition de la pensée critique.

Si nous confrontons maintenant ces raisons avec l'analyse de l'éducation de la personne que nous avons réalisée dans le chapitre précédent, nous pouvons dire que l'introduction de la philosophie dans ce cursus, d'un point de vue éthique, se situe dans le droit fil d'une véritable éducation de la personne. En effet, il nous semble tout d'abord que la philosophie en tant qu'objet de revendication des élèves de LP a montré que ceux-ci pouvaient développer la caractéristique de la responsabilité de la personne car, en réclamant cet enseignement, ils ont fait la preuve qu'ils étaient capables de porter une analyse sur cet objet de désir et voir en quoi il pouvait leur être profitable. De plus, par cette revendication, ils se dépeignent comme des acteurs responsables de leur formation et en mesure de s'investir pour son amélioration, donc des êtres volontaires. Intégrer la philosophie à leur cursus ce serait reconnaître la dignité de leur personne au même titre que celle de leurs camarades des autres séries. De plus, nous pensons que les apports langagier et culturel sont des actes d'éducation qui prennent en compte les caractéristiques de relation et de la liberté de la personne, car ils se rapportent aux différentes dimensions de l'éducation que sont enseigner, élever et former. En travaillant sur la syntaxe et le lexique, c'est la construction même de la pensée qui s'élabore, qui se

forme et en acquérant du vocabulaire plus conceptuel, plus précis on s'ouvre à d'autres horizons de pensée, et ainsi que l'exprime Bentolila, on sort du ghetto d'un langage restreint (Bentolila, 2007). Ce faisant, on est plus libre de s'ouvrir à d'autres schémas de pensée, d'autres idées, d'autres moyens d'expression. On cultive la tolérance ou, du moins, on s'ouvre à une largeur d'esprit. L'apport culturel avec sa contribution à l'accroissement des connaissances élève véritablement la personne, puisqu'elle la fait passer d'un stade à un autre où la référence culturelle peut lui permettre « de transfigurer la vie ordinaire » (Sallenave, 1991, p. 44) et la place également dans une communauté d'hommes (Sallenave, 1991). L'apport cognitif, tout comme les autres précédents, travaille sur la dimension potentielle de la personne. Grâce à l'acquisition de la maîtrise des composants de la pensée critique, il permet à la personne une meilleure adaptation au monde complexe, ainsi que son perpétuel acte d'auto-création en fonction des différents contextes occasionnés par cette même complexité. La pensée critique dans le cadre du cours de philosophie lui permet en outre de développer une conscience morale en s'interrogeant sur des valeurs constitutives ou non de la communauté dans laquelle elle évolue.

Mais les raisons éthiques, que nous avons abondamment développées ici parce qu'elles nous semblent primordiales, ne sont pas, ainsi que nous l'avons dit, les seules à être celles que nous pouvons avancer pour l'introduction de la philosophie en cursus professionnel. Nous voulons maintenant nous intéresser à celles qui relèvent d'une dimension politique et en particulier d'une visée démocratique.

2. Un enjeu politique

Le régime politique démocratique est un régime qui paraît être universellement séduisant pour la majorité des hommes. On constate d'ailleurs une tendance à sa généralisation au niveau mondial. Les puissances occidentales et les États européens en particulier en font même un préalable aux relations commerciales ou diplomatiques pour des candidatures à l'Union Européenne. Ce régime est souvent présenté comme un régime pour lequel il vaut de s'investir et même, pour certains, de combattre. Son lien avec la liberté et l'égalité, mais aussi avec la justice, semble effectif. Les citoyens d'une démocratie recherchent la liberté de vivre selon leur volonté, l'égalité entre pairs et le bien vivre ensemble avec justice. La France vit aujourd'hui sous le régime de la république démocratique. Ce

régime qui instaure le « gouvernement du peuple par le peuple, pour le peuple » (Constitution 1958, Art.2) a connu des années d'éclipse et d'opposition, puisque nous en sommes au 22ème texte fondamental constitutionnel et à la Vème République depuis la Révolution. Ce qui indique bien que la démocratie est un régime politique fragile qui nécessite des précautions pour être pérenne. L'enseignement de la philosophie pourrait-il être l'une de ces précautions ? Pour répondre à cette question, il nous semble important d'abord de définir davantage ce qu'est la démocratie, puis voir en quoi l'enseignement de la philosophie peut tendre vers sa pérennisation.

2.1. La démocratie en quelques mots

Même si la démocratie est un vaste domaine, nous nous contenterons ici d'esquisser à grands traits son fonctionnement et ses valeurs.

Héritage des Athéniens, la démocratie demeure aujourd'hui un régime politique dans lequel, la formule d'Aristote, « chacun peut être tour à tour gouverné et gouvernant » (Aristote, 1874 VI-2) s'applique. C'est-à-dire que chaque citoyen a la liberté et le pouvoir de participer à la gestion des affaires communes, et ce sans qu'il soit question de préséance liée à la naissance ou au statut social. Le pouvoir est donc aux mains des citoyens ou, de leurs représentants. Ceux-ci sont investis de la mission de garantir l'ordre politique et la bonne gestion des affaires communes dont ils doivent en rendre compte à l'ensemble des citoyens. Par la discussion directe, en assemblée, ou par la voix de leurs représentants, les citoyens expriment une volonté commune sous la forme de la loi. Celle-ci est produite dans le souci de garantir l'intérêt général ainsi que l'égalité et la liberté. Elle est donc théoriquement pensée et rédigée de façon à garantir l'intérêt ou le bien commun, mais dans le souci de ne pas contraindre de façon excessive les citoyens, puisque la liberté est pour la démocratie une valeur fondamentale et qu'elle vise une plus grande justice. C'est probablement pour cela d'ailleurs que les hommes aspirent à la démocratie et que, ce but une fois atteint, ils tentent de le conserver.

2.2. Le danger pour la démocratie

La démocratie est toujours à construire, à protéger et nécessite pour cela une très grande vigilance de la part des citoyens afin que la liberté et l'égalité qui en sont les fondements ne puissent être utilisés au profit de certains intérêts particuliers ou de tendances politiques visant son affaiblissement ou sa disparition. Rousseau remarque

> qu'il n'y a pas de gouvernement si sujet aux guerres civiles et aux agitations intestines que le démocratique ou populaire, parce qu'il n'y en a aucun qui tende si fortement et si continuellement à changer de forme, ni qui demande plus de vigilance et de courage pour être maintenu dans la sienne (Rousseau, 1762, III, 4).

Il faut donc du courage et de la volonté, car ainsi que l'évoque J. Rawls, la démocratie n'est pas spontanément une aspiration individuelle puisque « dans la poursuite de leurs intérêts, ils [les hommes] préfèrent tous une part plus grande de ces avantages à une plus petite » (Rawls, 1987). Ceci est toujours rendu possible par le fonctionnement même du régime démocratique dans lequel les citoyens choisissent en toute conscience leurs représentants. Ainsi, la démocratie contient-elle en elle-même à la fois ce qui la garantit et ce qui la détruit.

2.3. La philosophie comme auxiliaire de la démocratie

En quoi la philosophie peut-elle participer à la garantie et à la pérennisation de la démocratie ? Peut-elle véritablement agir pour cela ? Cette dernière question interpelle parce que nous constatons qu'être un philosophe ne garantit pas que nous soyons favorables à la démocratie. Bien qu'il ait tenté de convaincre les tyrans de Syracuse d'instaurer une société plus juste, Platon n'était pas démocrate, il était un aristocrate et sa conception de la Cité dans la République qui instaure une hiérarchie au niveau du pouvoir politique n'est pas démocratique. Hobbes ne conçoit pas pour le « bien public » d'autre État qu'un Léviathan qui seul peut réussir à contenir les dissensions entre les individus. Heidegger soutient le parti Nazi... Cependant, nous pensons, comme M. Lipman et M. Tozzi, que la philosophie peut jouer ce rôle, car « mettre la démocratie en perspective philosophique est une option de la philosophie politique, qui nous semble conforme à l'origine et à l'esprit de la démocratie elle-même » (Tozzi, 2012b, p. 297). Il semble qu'il faille alors s'armer de réflexion et de raison.

C'est en travaillant sur les caractéristiques consciente et volontaire implicites à la démocratie que nous pensons cela possible, car « Un système démocratique se doit d'éduquer à une « citoyenneté réflexive » pour faire émerger ce que nous nommons un « citoyen réflexif » » (Tozzi, 2012b, p. 297). J. Derrida considère d'ailleurs que le droit à la philosophie, que nous avons évoqué, est indissociable « d'un mouvement de démocratisation effective » et que les enjeux, lesquels selon lui, « n'ont jamais été aussi

graves dans le monde qu'aujourd'hui […] appellent une nouvelle réflexion philosophique sur ce que la démocratie veut dire » (Derrida, 1997, p. 42).

Faire advenir ce « citoyen réflexif » ne va pas sans une éducation à la citoyenneté, laquelle selon M. Lang, ne va pas de soi et « on ne peut espérer et attendre que l'enfant devienne de lui-même un bon citoyen à la fin de ses études secondaires » (Lang, 2011, p. 257). Le citoyen réflexif est celui qui sera dans une participation active, c'est-à-dire qu'il s'engagera dans la délibération des questions d'intérêt public. « L'éducation selon les principes de cette citoyenneté [républicaine] met l'accent sur la conscientisation et l'engagement des citoyens à construire un bien commun » (Lang, 2011, p. 256). Les bouleversements qui nous bousculent sans cesse nous invitent à toujours réinterroger les limites de ce que nous nommons le « vivre ensemble ». Que veut dire aujourd'hui en Union européenne vivre ensemble devant l'afflux de milliers de migrants ? Quels moyens devons-nous prendre si nous voulons que cette volonté commune de construire un espace démocratique ne vole en éclats devant le sentiment de peur et le désir de poursuivre des intérêts individuels ?

Certes, il existe des cours d'éducation civique qui ont cette fonction de permettre aux élèves de comprendre les enjeux du vivre ensemble et être conscients de leurs droits et devoirs en tant que citoyen. Mais, nous pensons que la philosophie est également bien armée pour cette éducation à la citoyenneté, car d'une part la démocratie et la philosophie ont ceci en commun qu'elles s'appuient sur une rationalité (il faut avoir le bon argument pour convaincre ses concitoyens) (Tozzi, 2012b, p. 296) et que, d'autre part, « la citoyenneté est une activité critique qui s'amorce dans le doute et qui aboutit non à une connaissance, mais à un jugement issu d'une distanciation de soi par rapport à soi, mais aussi par rapport aux opinions d'autrui et des savoirs immédiats sur le monde » (Lang, 2011, p. 259).

Ce que M. Lang caractérise ici comme citoyenneté est en fait l'expression de la pensée critique, laquelle devant un problème complexe s'interroge, contextualise et va rechercher en elle-même ou à l'extérieur d'elle les éléments lui permettant de produire un jugement. Or, nous avons dit plus haut que la philosophie était la discipline la plus pertinente pour développer la pensée critique. Nous disions alors que parce qu'elle nécessite la réflexion, la logique, la rigueur et qu'elle est une quête de la vérité, elle développe des habiletés cognitives qui mènent au jugement, et « l'accès à l'exercice

réfléchi du jugement » est l'une des visées de l'enseignement philosophique (I.O séries générales 2006). Il nous paraît alors que la philosophie peut favoriser la réflexion sur la démocratie et ainsi participer à cette éducation à la citoyenneté.

De plus, dans sa thèse de doctorat *L'apprentissage du philosopher à l'école primaire. Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne,* Marie Agostini a montré que la philosophie en apprenant aux enfants à « reconnaître une légitimité rationnelle à une autre opinion que la leur » (Agostini, 2010, p. 156) leur permettait de développer la tolérance, qualité du citoyen jugée essentielle par Montaigne » pour que la société perdure » (Agostini, 2010, p. 155). Parce que, contrairement à toute attente, ainsi que le souligne M. Agostini, pour Montaigne, la tolérance a « une origine intellectuelle » et dépend de l'éducation. Cette qualité signifie « être capable de vivre dans le désaccord, voire de s'en enrichir […], accepter l'autre en tant qu'autre et non en tant qu'un autre soi-même » (Agostini, 2010, p. 156). Être tolérant c'est alors la qualité de celui qui exerce sa raison, alors que l'intolérance

> est forcément, pour Montaigne, le symptôme d'un esprit médiocre, dans le sens où cette pensée n'a même pas fait l'effort rationnel qui l'aurait conduit à se rendre compte de la légitime coexistence de différentes opinions relatives à un même problème et/ou de l'inaccessibilité de la vérité. L'intolérance est la conséquence d'un manque de jugement et l'éducation peut y remédier (Agostini, 2010, p. 157-158).

Or, l'éducation qui permettra cela sera « une éducation critique » (Agostini, 2010 p. 156). Et la philosophie permet cela. Ainsi, il nous semble possible d'affirmer que la pratique philosophique facilite l'acquisition de capacités et de compétences qui permettent la pensée critique et le jugement éclairé. Il est probable également que ce gain en terme cognitif soit « une modalité transférable » (Gagnon 2011, p.278) dans l'exercice même d'une citoyenneté, et dans l'appréhension de l'autre.

D'autre part, introduire la philosophie dans le cursus professionnel permet, nous l'avons dit également, d'apporter des connaissances culturelles, c'est-à-dire travailler à l'élévation intellectuelle de ces élèves. C'est essentiel si nous pensons comme M. Tozzi que « ce sont les exigences intellectuelles qui sauvent la démocratie des dérives de la doxologie […], de la sophistique […] de la démagogie » (Tozzi, 2012b2, p. 297). Comme l'expose D. Sallenave :

> il y faut quelque chose de plus. Et ce quelque chose a un nom : aveuglement ; méconnaissance des armes politiques ; absence d'analyse et de jugement ; solitude ; communautarisme apeuré ; délaissement ; conscience d'être entre soi contre tous les autres. Bref l'abandon de l'homme privé des livres, l'ignorance, l'inculture et la mauvaise foi. (Sallenave, 1995, p. 44).

Outre l'apport culturel, apprendre à philosopher dans le cadre du cours de philosophie, c'est apprendre à développer des outils cognitifs comme distinguer, discriminer, mettre en relation... et universaliser qui vont permettre de mettre en perspective les opinions sans fondements, les pensées dogmatiques, les hypothèses, les arguments... et débusquer les préjugés. C'est la philosophie qui a permis à E. Badinter de se sentir « armée pour affronter le retour du fanatisme » (Badinter, 2015, p. 78) dans un contexte de montée en puissance de croyances et d'idéologies. M. Nussbaum dans *Les émotions démocratiques* souhaite « montrer que les capacités développées de pensée critique et de réflexion sont essentielles pour maintenir les démocraties vivantes et dynamiques » (Nussbaum, 2011, p. 19) car selon elle, les démocraties ont un avenir seulement si les élèves deviennent des « citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui » (Nussbaum, 2011, p.10) et cela seules les Humanités, donc l'apport culturel dans l'éducation, peuvent le procurer au sein d'une éducation scolaire. C'est pour cela pense-t-elle qu'il faut être très vigilant quant à la perte de ces disciplines dans les cursus de nos systèmes d'éducation, et insister sur « l'importance cruciale des Humanités » (Nussbaum, 2011, p. 179) essentielles « au maintien d'une démocratie saine » (Nussbaum, 2011, p. 177).

La démocratie est le régime politique dans lequel nous vivons et c'est celui auquel aspirent nombre de nos contemporains par le monde. Parce qu'il signifie une liberté respectueuse des autres et une quête vers une plus grande justice possible, sa pérennisation est le souci de la plupart des citoyens des États dans lesquels il a cours. Le lien entre la démocratie et la raison est fondé sur la rationalité et nous pensons que l'enseignement de la philosophie peut, dans le cadre d'une éducation, favoriser cette culture de la démocratie. L'élève de LP est également le citoyen d'un État et à ce titre a le droit et le devoir de s'exprimer et de participer à des décisions concernant l'intérêt commun et le bien vivre ensemble. Cependant, la qualité de citoyen n'est pas innée et nécessite une éducation. Nous pensons que la philosophie, dans le contexte démocratique, est une discipline adéquate pour réaliser ce mandat, puisqu'elle permet de développer la tolérance et des habiletés propres à la pensée critique. C'est celle-ci qui

pourra mener au jugement pesé et évalué du citoyen. Il nous semble qu'on ne peut laisser une grande proportion d'élèves (69,25% en 2019), d'une classe d'âge à la merci des manipulations des sophistes et démagogues, et pour combattre cela il nous paraît que l'on ne peut pas faire l'impasse sur cette formation à la citoyenneté pour les élèves de LP, et, puisque la philosophie est une alliée de cette éducation, nous pensons que c'est encore une bonne raison de l'introduire dans le cursus professionnel.

Et si nous nous rapportons à l'analyse de l'éducation de la personne que nous avons faite, nous voyons que cette éducation à la citoyenneté est pertinente puisqu'elle prend en compte les dimensions relationnelles, de liberté, de responsabilité et de raison de la personne. Relationnelles, car logiquement la dimension citoyenne d'un individu signifie sa capacité à vivre avec les autres. Savoir tisser des relations et des liens entre les différentes personnes est une capacité qu'il est nécessaire de développer et dans le contexte démocratique, ce réseau de liens se doit d'être tolérant et ouvert pour viser le « bien vivre ensemble ». De liberté, puisque le contexte démocratique et la qualité citoyenne renvoient à la liberté de choix. Responsabilité politique mais aussi personnelle dans ce cas car la démocratie est toujours à construire et nécessite l'implication de ses citoyens. La raison, car seule la faculté de raisonner peut apporter un choix et un jugement éclairés et permettre d'éduquer cette capacité de tolérance essentielle pour Montaigne quand on vit avec les autres. Ainsi, nous pensons que réaliser cette éducation citoyenne à l'aide de la philosophie, c'est donner à la personne les moyens d'œuvrer pour se réaliser pleinement d'un point de vue politique.

3. Un enjeu professionnel

L'hypothèse de la philosophie répondant à un enjeu professionnel peut sembler paradoxale. Il est habituel de séparer radicalement le monde du travail, et notamment à celui qui s'apparente au travail ouvrier, au travail de la raison que représente la philosophie, comme si le premier ne pouvait s'accompagner du second. Il n'est d'ailleurs pas communément acquis que le travail sur l'abstraction puisse aider celui sur le concret. Mais pourtant, nous pensons que l'introduction de la philosophie pourrait jouer un rôle bénéfique dans le domaine professionnel. Affirmer cela, ce n'est pas se mettre en opposition avec les auteurs de la Déclaration de Paris qui déclarent que l'enseignement philosophique « ne peut être subordonné à aucun impératif économique, technique, religieux, politique ou idéologique » (Déclaration de Paris, 1995, p. 4). En effet, nous ne

nous plaçons pas ici d'un point de vue technique ou économique, mais dans une perspective éducative. Il s'agit de montrer que des raisons professionnelles peuvent également être avancées quand on envisage l'introduction de la philosophie dans ce cursus. Mais ce sont des raisons qui viennent s'ajouter à celles déjà mentionnées dans l'ensemble d'un curriculum et pas uniquement tournées vers une optimisation des apprentissages professionnels. Tout ceci est à remettre en perspective avec une éducation humaniste de la personne. Nous pensons alors qu'il existe plusieurs raisons sur le plan professionnel pour cette introduction. D'abord, parce que nous croyons que pour que l'exercice d'un métier, qui a pour vocation de mettre en contact des hommes, soit satisfaisant, il faut au professionnel cultiver des qualités humaines qui facilitent l'interaction. Puis, nous pensons que la philosophie peut être un apport intéressant pour les jeunes en ce cursus, car elle permet de s'interroger sur le sens. Enfin, nous sommes convaincus que l'exercice d'un métier ne peut pleinement se réaliser sans des habiletés adéquates.

3.1. Des qualités humaines pour une vie professionnelle

Les élèves en formation professionnelle sont destinés, à la fin de leur cursus, à devenir des producteurs et des « hommes de l'art » comme des mécaniciens, des menuisiers, des cuisiniers... Il est donc logique que leur formation vise le développement de compétences professionnelles. Cependant, par bien des aspects, ils sont aussi destinés à exercer leur profession auprès de clients. Aussi, des compétences relationnelles sont également nécessaires. Dans le référentiel des Bac Pro Maintenance Nautisme, par exemple, on peut lire « il s'agit de contribuer à l'amélioration constante de la satisfaction de la clientèle » (référentiel, p. 3) pour cela il faudra « être à l'écoute du client ». On attend pour cela que « l'accueil soit courtoisement mené » (*ibid.*, p. 44), car le mécanicien nautique a une fonction de conseil, de justification des réparations à effectuer (*ibid.*, p. 35). Il lui faudra « conseiller, proposer un service ou un produit et développer un argumentaire » (*ibid.*, p. 44), puis « accompagner la prise en mains d'un système ou d'un matériel » (*ibid.*, p. 45) et enfin « commenter, argumenter et vendre une facture » (*ibid.*, p. 46). Nous retrouvons les mêmes attentes pour toutes les professions qui peuvent s'exercer dans le cadre de l'artisanat. Elles ont un aspect commercial qui oblige certaines qualités à être développées. Si on se réfère à de la littérature pour commerciaux, on s'aperçoit qu'on y distingue plusieurs qualités pour réussir dans la vente. Selon J-P Giraud, auteur d'un

guide sur les techniques de vente, celui-ci distingue trois séries de qualités indispensables pour réussir dans ces métiers. Une première catégorie concerne celles qu'il appelle le « moteur intérieur ». On y trouve la motivation, la détermination et l'intérêt pour la rencontre des autres. La deuxième catégorie comprend la qualité d'être centré et attentif à l'autre, puis être capable de questionner le client pour le découvrir davantage, puis la rapidité à la fois dans la réflexion et l'action et enfin être pertinent, c'est-à-dire « de la capacité à faire un lien judicieux entre les premières informations recueillies et la piste de solution envisagée. Cela combine une bonne vision globale, de l'analyse, et de la logique » (Giraud, 2015, en ligne). La dernière série des qualités réunit celles d'être organisé, de s'entraîner quotidiennement et de ne pas travailler seul, ce qui signifie pour lui « de savoir exploiter toutes les ressources qu'il y a autour de nous » (*ibid.*). Ces qualités, notamment la capacité de questionner, celle de réfléchir et de faire des liens ainsi que savoir rechercher des informations sont, entre autres, des compétences développées par la pensée critique, dont nous allons abondamment parler et que nous allons définir dans le chapitre suivant. Plus haut, nous avons vu que la philosophie est particulièrement bien armée pour développer la pensée critique parce qu'elle travaille sur la pensée et le raisonnement. Aussi, nous pensons que le recours à la philosophie est important afin de développer ces qualités qui ne sont pas spécifiquement professionnelles mais qui le sont aussi cependant.

De plus, certains métiers dans le cursus professionnel ont pour finalité de s'occuper et prendre soin de personnes et en particulier de personnes vulnérables. C'est le cas, par exemple, des métiers formés par le Bac Pro Aide Soins et Services à la Personne. Ces métiers qu'ils s'exercent dans des structures comme les maisons de retraite, les crèches, les hôpitaux, les centres pour personnes handicapées, ou directement au domicile des personnes, impliquent une grande ouverture aux autres et une forte proportion d'empathie. Nous trouvons, par exemple, dans le référentiel de ce Bac Pro que « les interventions s'inscrivent dans le cadre d'une approche globale de la personne » (Référentiel ASSP, p. 5). Il arrive que dans certaines situations le professionnel soit en capacité de « savoir repérer les signes de détresse » (*ibid.*, p.18) ou une prise en compte « de la satisfaction de la personne » (*ibid.*, p. 20). L'adaptation au contexte de la situation et de la personne rencontrée est essentielle. On demande au professionnel « une qualité d'écoute, qualité de l'expression, qualité du questionnement, qualité de la reformulation si nécessaire » (*ibid.*, p. 23). C'est qu'il faut évaluer « les potentialités et les difficultés de

la personne » et « négocier avec la personne et son entourage » (*Ibid.,* p. 29) pour élaborer son projet de vie; il faut une grande « adaptation du comportement à la nature du handicap et à la situation » (*ibid.*, p. 32) La question de la dignité de la personne est prépondérante dans ces métiers avec notamment un respect de ses choix de ses goûts, celui de son intimité et de sa vie privée, un « respect des souhaits, des potentialités et de la créativité de la personne » (*ibid.*, p. 32).

La dignité selon E. Kant c'est ce qu'il y a de plus humain dans l'être humain. Elle est irremplaçable, car elle est au-dessus de tout prix, c'est pourquoi elle « a de la dignité », c'est-à-dire qu'elle a une valeur intrinsèque. « L'homme, et en général tout être raisonnable, existe comme fin en soi et non pas simplement comme moyen pour l'usage arbitraire de telle ou telle volonté » (Kant, 1978, p. 148).

Ainsi donc, pour lui, l'homme, parce qu'il est un être raisonnable, possède en lui cette dignité, et il est une fin en soi et ne peut en aucun cas être considéré comme un moyen. Or, la caractéristique d'un être raisonnable c'est de penser pour mettre les choses en perspective de façon correcte et avoir la capacité de le faire par lui-même. Ce faisant, il est en capacité de pouvoir agir pour lui-même de façon autonome. Alors pour J. Fillion, la dignité « consiste à reconnaître et respecter chaque être humain » (Fillion, 2011 p.227). Mais cette capacité de reconnaissance nécessite également une éducation. J. Fillion pense que c'est par la formation du caractère raisonnable que l'on peut « parvenir à atteindre les modèles d'action les plus convenables pour tous les êtres humains » (Fillion, 2011, p. 228). C'est la philosophie qui permet l'éducation de la raison et plus particulièrement dans le domaine de l'éthique, car elle « représente une discipline susceptible d'offrir une matière, présentée de manière non dogmatique et en relation avec la dignité humaine, pouvant servir de guide [...] et aider dans la recherche de cadres de référence de pensée et d'action convenables à sa reconnaissance et son respect » (Fillion, 2011, p. 229).

M. Nussbaum invoque une éducation nécessaire à l'empathie par l'intermédiaire de la culture et en particulier des Humanités. Chaque époque, chaque société ayant ses « points aveugles », c'est-à-dire « des groupes au sein de leur culture et des groupes en dehors qui sont spécialement susceptibles d'être traités avec ignorance et fermeture d'esprit » (Nussbaum, 2010, p. 135), il est nécessaire de travailler à une éducation qui permette aux « yeux intérieurs » de ceux qui ont un pouvoir sur d'autres de pouvoir prendre la position du stigmatisé. Or, si dans *Les émotions démocratiques* M. Nussbaum évoque le rôle des

Humanités dans leur capacité à développer essentiellement les ressources émotionnelles et imaginatives de la personne, nous pouvons tout de même, selon nous, y inclure le rôle de la philosophie comme un moyen de développer l'empathie, puisque nous avons vu que Montaigne considérait la tolérance comme la qualité de celui qui exerce sa raison alors que l'intolérance est la conséquence d'un manque de jugement. Il nous semble que l'on peut rapprocher l'intolérance avec les points aveugles de M. Nussbaum et l'incapacité d'empathie, c'est-à-dire à se mettre dans une autre position que la sienne. C'est pourquoi nous pensons là encore que la philosophie peut être un apport éducatif important pour développer les qualités humaines qui sont aussi des qualités professionnelles.

3.2. Donner du sens à son métier, à sa vie

Donner du sens ou trouver du sens à sa vie, à ses activités est particulièrement important pour devenir une personne épanouie et dont les potentialités peuvent s'accomplir. Un des effets essentiels, selon nous, de l'apport de la philosophie auprès des élèves du cursus professionnel est celui de leur permettre de donner du sens à leur activité, à leur métier. Certes le travail est une nécessité et ce temps consacré au travail peut paraître pénible et dénué d'intérêt au regard du temps dit libre que nous consacrons à la famille, aux loisirs. Il peut être considéré par le travailleur comme pénible et dénué de sens quand il consiste en des tâches répétitives, qui apportent tout juste de quoi assurer sa subsistance, par exemple, ou quand le milieu dans lequel il s'exerce n'a pas de sens pour lui. Mais le travail peut également être une source de satisfaction quand il est reconnu dans la société, quand il consiste en un ensemble d'activités diverses et quand le travailleur lui trouve lui-même une signification. Les métiers formés par les Bacs Pros ne correspondent pas vraiment aux professions exercées dans le cadre d'une activité répétitive, mais ils répondent davantage à la définition de métier, car ils impliquent l'apprentissage d'un savoir-faire transmis par d'autres, d'un esprit propre à ce métier, ainsi qu'une multiplicité de tâches et une grande expérience. Ce sont des métiers que l'on va beaucoup trouver dans l'artisanat par exemple, mais aussi dans le monde agricole. Mais même si ces métiers ne répondent pas aux critères de tâches restreintes et répétitives, il n'empêche que trouver du sens pour les élèves de LP est tout de même important car, nous l'avons dit déjà, nombre d'entre eux se forment à des métiers qu'ils n'ont pas vraiment choisis.

Mais comment réussir à donner du sens à sa formation ou à son métier ? D'après E. Schein, chercheur au Massachusetts Institute of Technology, il existe huit façons

principales de donner du sens à son activité professionnelle qui sont : de travailler sur le style de vie, le sens du service, le défi, la stabilité et la sécurité, la créativité ou la possibilité d'entreprendre, la compétence managériale, la compétence technique ou fonctionnelle, l'autonomie ou l'indépendance (annexe ST 6). Nous pensons que la philosophie peut venir aider le jeune de LP à travailler plusieurs de ces différents axes. En effet, ainsi que nous l'avons exposé dans le paragraphe précédent et d'après les travaux de J. Fillion et de M. Nussbaum, la philosophie peut venir en aide au critère du sens du service, en travaillant à la construction d'une personnalité raisonnable aux « yeux intérieurs » ouverts. On peut aussi, pour cela, se référer aux travaux de M.-F. Daniel sur la pensée critique dialogique responsable qui indique un mode de pensée dont l'aboutissement est une réponse à un problème reliée, par exemple, à des règles morales (dans sa perspective intersubjective) (Daniel, 2007b, en ligne). De même, nous pensons que les critères de défi, d'autonomie ou d'indépendance, mais aussi celui de la créativité peuvent être aidés par l'apport de la philosophie. En effet, pour le défi, nous pensons que l'effort intellectuel requis pour la compréhension de certains concepts ou textes philosophiques peut rejoindre le défi ou le besoin de se dépasser. L'autonomie ou l'indépendance se retrouvent dans les visées même de l'enseignement de la philosophie qui recherche à rendre la personne autonome en ce qui concerne sa pensée et indépendante dans son esprit. La créativité est un critère concerné également par la philosophie, puisque la pensée créatrice est un des modes de pensée travaillés par la philosophie dont M. Lipman a montré toute l'importance et dont E. Morin en fait un aspect de la pensée complexe. Tout comme la pensée critique elle produit des jugements. Elle

> vise l'auto-transcendance, en ce sens qu'elle vise le dépassement des normes, standards, pratiques déjà établies qui servent la pensée critique dans son processus. Elle vise aussi le dépassement de la personne engagée dans ce mode de pensée en la projetant en avant vers des solutions encore plus compréhensives des problèmes qu'elle rencontre sur son chemin (Sasseville, 2014b, en ligne).

Si nous considérons, comme Schein, que la créativité et la possibilité d'entreprendre c'est entre autres « l'opportunité de créer quelque chose », on voit que la philosophie peut agir sur cette façon de donner du sens, puisque M. Lipman montre que cette discipline agit sur différentes attitudes et dispositions et, notamment en ce qui concerne la créativité, sur des aptitudes au raisonnement et des aptitudes à l'investigation (Lipman, 2005, p. 21).

Il nous paraît également que la façon de donner du sens, intitulé par Schein la compétence managériale ou encore « se développer en apprenant divers métiers et en gérant des équipes », peut aussi être aidée par une formation philosophique puisque ainsi que nous avons vu plus haut, les apports culturel et de raisonnement logique favorisés par la philosophie permettent une plus grande égalité des élèves quant à la poursuite des études et des chances d'accéder ainsi à des postes de plus haut niveau, où la responsabilité au sein du milieu professionnel sera plus grande.

Cet aspect est souvent attesté par les référentiels, par exemple :

> Le titulaire du Bac Professionnel « Agencement de l'Espace Architectural » doit rapidement s'intégrer dans une équipe de travail, puis après quelques mois passés dans l'entreprise, affirmer son autonomie et montrer sa capacité à prendre en charge la conduite de tout ou partie d'un projet […] il pourra évoluer vers la qualification de conducteur de travaux et assurer la fonction de chef d'équipe. Il peut poursuivre ses études vers un niveau III […] il pourra envisager de reprendre ou créer une entreprise. (Référentiel Agencement Espace Architectural, p. 5)

ou encore :

> le titulaire du Bac Pro spécialité transport fluvial peut assumer des responsabilités qui lui conduiront à assurer la formation des personnels navigants, à être responsable de la gestion d'une entreprise. L'organisation de transports fluviaux, le métier d'inspecteur d'armement constituent également des orientations possibles. Les compétences acquises […] lui permettront d'accéder à des responsabilités de niveau supérieur. (Référentiel spécialité de transport fluvial, p. 4)

Donner du sens à sa vie, à son métier, c'est un moyen aussi de pouvoir coller à la réalité de ce monde et d'y être en adéquation, lequel aujourd'hui ne reconnaît que l'actif, celui qui possède un emploi, un métier. C'est un moyen de s'y sentir reconnu comme professionnel et comme être humain. Nous pensons que c'est encore une raison pour introduire la philosophie dans le cursus professionnel.

3.3. Une réflexion nécessaire

L'opinion publique assimile souvent la filière professionnelle et la formation professionnelle à un lieu ou un temps où la réflexion, si elle n'est pas tout à fait absente, est fortement limitée. Elle considère, ainsi que nous l'avons écrit plus haut, que c'est une filière réservée aux élèves qui ne peuvent faire autre chose, dont l'intelligence est

restreinte. H. Bergson définit l'intelligence comme « la manière humaine de penser » (Bergson, 1993, p. 84). Lorsque l'on est dans cet état d'esprit envers la voie professionnelle, on ne considère donc pas que ces professions puissent nécessiter une intense réflexion. C'est ignorer superbement que la capacité à travailler de ses mains est la source des plus grandes évolutions humaines. En effet, Bergson constate qu'à l'origine l'intelligence est la capacité de créer des outils à partir d'éléments disparates et « non organisés » et, à partir de ces mêmes outils, de pouvoir en créer une multitude d'autres, adaptés chaque fois à d'autres usages. Il indique que l'on a « orgueilleusement » coutume de voir dans l'homo sapiens « la caractéristique constante de l'homme et de l'intelligence » (Bergson, 1981, p .140) alors qu'il faudrait lui préférer *l'homo faber*.

> En ce qui concerne l'intelligence humaine, on n'a pas assez remarqué que l'invention mécanique a d'abord été sa démarche essentielle, qu'aujourd'hui encore notre vie sociale gravite autour de la fabrication et l'utilisation d'instruments artificiels, que les inventions qui jalonnent la route du progrès en ont aussi tracé la direction (Bergson, 1981, p. 139).

L'homo faber donc car, pour lui, « *l'homo sapiens* [est] né de la réflexion de *l'homo faber* sur sa fabrication » et « il résout par la pure intelligence les problèmes qui ne dépendent que d'elle » (Bergson, 1993, p. 92). La réflexion est donc bien présente dans le domaine technique et il nous paraît absurde de vouloir scinder l'humanité ainsi en deux parties, l'une où la réflexion et la pensée seraient présentes et l'autre où elle serait réduite car non nécessaire, puisque le champ où évoluerait cette moitié d'humanité serait le champ professionnel.

De plus, il nous semble que soutenir l'idée selon laquelle la pratique d'un métier manuel ou industriel ne nécessite pas la réflexion, c'est faire preuve d'une grande méconnaissance à ce sujet. Il n'est que d'analyser les référentiels des Bac Pro pour se convaincre du contraire. Par exemple :

> La conduite du bâtiment est rationnelle. Elle prend en compte entre autres : l'environnement, les autres usagers, les caractéristiques du bâtiment et celles de sa cargaison, la réglementation, la sécurité des personnes et des biens » « les documents comptables et financiers sont analysés avec pertinence. Des documents de communication interne et externe répondant à des normes de qualité sont élaborés (Référentiel Transport Fluvial, p. 38 et p. 43).
>
> Le technicien d'interventions sur installations nucléaires s'approprie les risques de l'activité lors de la préparation de l'intervention et met en œuvre les parades associées, s'approprie les gammes d'intervention avant

> intervention. Identifie les écarts et alerte en temps réel sa hiérarchie (Référentiel Technicien d'Interventions sur Installations Nucléaires, p. 3).

Le boulanger dans le cadre de la capacité Organiser devra

> Déterminer les mesures d'hygiène, de santé et de mise en sécurité. Définir les besoins humains, matériels, commerciaux, financiers. Collecter, traiter et organiser l'information […] proposer et argumenter. Identifier les éléments de la qualité. Planifier le travail dans le temps et dans l'espace (Référentiel Boulanger-Pâtissier, p. 16).

Tous ces verbes : identifier, déterminer, définir, collecter, planifier et ces attitudes comme : conduire rationnellement en prenant en compte telle ou telle chose, analyser avec pertinence, élaborer des documents qui répondent à des normes, s'approprier des comportements à tenir sont des actions et des comportements qui nécessitent de la réflexion. Ils constituent ce que M. Lipman considère être des habiletés de pensée et des attitudes. Il distingue les habiletés de raisonner, celle de conceptualiser, celle de rechercher et celle de traduire. M. Tozzi parle plutôt des processus de la pensée et en distingue trois : problématiser, conceptualiser et argumenter. Si on se reporte maintenant aux exemples que nous avons relevés dans quelques référentiels, nous pouvons classer ces verbes dans ces différentes habiletés ou processus. Quant aux comportements, ils seraient les attitudes qui interagissent avec les habiletés. Nous verrons dans le prochain chapitre que le recours aux apports extérieurs comme la réglementation dans le cas des transporteurs fluviaux et des techniciens sur installations nucléaires, les règles d'hygiène pour le boulanger... font partie intégrante de la pensée critique. Ainsi, nous constatons que la réflexion est nécessaire à l'exercice d'un métier et que, là encore, la philosophie peut venir renforcer cette formation professionnelle en développant la pensée critique. Cela s'explique par le fait que cette discipline peut se présenter comme un entraînement à la pensée au cours duquel l'élève s'approprie des outils de pensée, au même titre que le technicien nucléaire s'approprie les risques et les parades ainsi que les gammes d'intervention de façon à ce que cette intégration devienne une seconde nature à partir de laquelle il aura une réaction appropriée.

Philosopher c'est apprendre à mieux penser et la pensée est nécessaire partout. M. Gagnon et M. Sasseville (2009) ont constaté par ailleurs qu'il existe une mobilisation possible entre ces habiletés développées en philosophie et dans d'autres contextes que scolaires. S. Robert par exemple a également montré qu'il existait des transversalités entre la philosophie et le jugement moral (Robert, 2009), M.-F. Daniel (2007 et 2011b)

et A. Roy (2008) l'ont évoqué dans le domaine des mathématiques. D'ailleurs, des expérimentations de la philosophie en LP ont montré également cet impact sur le professionnel. Cela est attesté par F. Médriane qui, en 2001, indique que « les élèves ont manifesté que la philosophie, par l'analyse problématisante qui la caractérise, leur a permis d'affiner leurs analyses lors des diagnostics de pannes qu'ils doivent mettre en œuvre pour assurer la maintenance de systèmes automatisés » (Médriane, 2001, p. 28).

Nous pensons que cela est tout à fait envisageable, car si l'on s'entraîne en philosophie à poser les problèmes, envisager des hypothèses, opérer des vérifications, chercher des raisons..., il paraît possible de transposer un procédé efficace dans un autre contexte. Or, ces habitudes de pensée, cette capacité métacognitive et les métaconnaissances qu'elle permet d'acquérir afin de réagir le plus adéquatement possible sont les bénéfices du développement de la pensée critique et créatrice et nous estimons qu'ils sont transférables dans le domaine professionnel.

De plus, nous pensons que la philosophie permet d'aiguiser le jugement pratique qui contient le jugement professionnel. Mais qu'entend-on par « jugement » ? On peut donner une réponse rapide en disant que le jugement est « une compétence, l'aptitude d'un homme à prendre dans les domaines les plus divers des décisions imprévisibles et pourtant justes » (Reboul, 2010, p. 19), qui permet de se « former des appréciations lucides, justes » (Larousse, sd, en ligne). Le jugement est critique quand il est validé par un travail personnel d'analyse et de réflexion et, nous le verrons dans le prochain chapitre, qu'il permet de pouvoir prendre les décisions qui s'imposent, les choix qui s'offrent à nous par rapport à un certain contexte. Pour Aristote, il existe trois catégories de jugements : ceux d'ordre pratique, ceux d'ordre théorique et ceux d'ordre productif (Aristote, 1874, en ligne). Ainsi, les jugements auraient une implication concrète. G. Potvin parle du jugement sur le concret, c'est-à-dire « un jugement sur ce qui s'offre à la perception externe ou interne et se présente comme consistant, comme partie de la dynamique du monde et non comme pur produit de représentation » (Potvin, 2010, p. 45). Ils nous aideraient à agir. C'est cette raison que les instructions officielles de l'enseignement de la philosophie en France mettent en avant pour justifier l'enseignement de cette discipline et c'est aussi pour cette raison qu'aujourd'hui, plus que jamais, la philosophie « est réclamée pour aider à penser la pratique » (Drouin-Hans, 2005, p. 297).

De par leur cursus professionnel, les jeunes en formation professionnelle ont leur sens pratique affûté. En effet, ils doivent faire face à des problèmes à résoudre d'ordre purement technique ou professionnel, comme par exemple tenir compte d'un ensemble dans le désir d'un client afin de procurer le produit conforme aux besoins dans le cas d'une opération de vente adaptée ; pour un boulanger envisager la quantité de pâte à fabriquer en fonction de différents critères qui peuvent varier d'une journée à l'autre ; pour un jardinier-paysagiste tenir compte de l'ampleur de la pousse de certains végétaux sur l'espace laissé aux autres, varier les espèces en fonction de l'ensoleillement ou de la période de floraison... De plus, ils sont souvent aussi créateurs d'un produit : une spécialité pâtissière, une recette originale, ou d'un système rendant possible cette production. Par exemple des menuisiers créant eux-mêmes leurs propres profils de fers pour faire une moulure particulière à la toupie, des tailleurs de pierre un système d'évacuation d'eau adapté au modèle de gargouille imaginé et réalisé par eux...

Ainsi, c'est non seulement le jugement pratique qui est en jeu, mais aussi la pensée créatrice, laquelle peut s'épanouir par l'intégration de savoir-faire et d'une prise en compte de la matière. Dans ces conditions, on conçoit comment la philosophie permet aux jeunes, en formation professionnelle, de développer leur raison pratique, c’est-à-dire pour M. Sasseville, « le résultat de l'interfusion entre la pensée créatrice et la pensée critique » (Sasseville, 2007, p. 7), en ayant, dans l'analyse métacognitive de leurs propres pratiques et dans celle du contexte, la capacité à opérer des jugements engageant leur production ou l'élaboration de celle-ci. Et à ce propos, là encore, la question de la transversalité est particulièrement éclairante. Permettre à ces jeunes de travailler leur raison est non seulement une aide importante pour leur vie sociale et privée, mais également pour le contexte professionnel, car selon A.-M. Sharp « bien qu'on acquière des connaissances théoriques (par opposition aux connaissances pratiques), c'est la connaissance pratique qui aidera à vivre une vie meilleure, plus satisfaisante » (Sharp, 2000, p. 59).

Enfin, nous pensons que la philosophie permet au jugement professionnel de se renforcer, de s'améliorer. L. Lafortune définit le jugement professionnel comme « un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle » (Lafortune, 2008, p. 24). En tant que processus, il demande un délai d'apprentissage et d'intégration pour être efficace. Le jugement professionnel comme tout jugement se doit d'exprimer la justesse aussi

nécessite-t-il la rigueur et la logique ainsi que la « transparence » (*ibid.*). Pour cela, il « suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et [éventuellement] le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation » (*ibid.*).

Or, dans le contexte de son métier, le professionnel rencontre constamment des situations « marquées par l'incertitude, la complexité, l'unicité, la variabilité, l'imprévisibilité, l'indétermination, etc., situations impossibles à traiter entièrement dans un cadre préétabli » (Beausoleil, 2010, p. 181). C'est pour cela que D-A. Schön dans son ouvrage *Le praticien réflexif*, révèle le « rôle central et irremplaçable qui revient à la réflexion dans la pratique normale de toute profession » (Beausoleil, 2010, p. 180). Il faudra donc dans chaque situation problématique rencontrée procéder par étapes avant même de pouvoir y adapter sa technique et son savoir-faire. Il faudra alors passer par la formulation de problèmes, c'est-à-dire « la mise en problème des données de la situation d'intervention » (Beausoleil,2010, p. 180). Pour cela, il faudra sélectionner les éléments pris en considération et évaluer leur signification au regard de l'intervention envisagée. Or sélectionner, et évaluer sont bien deux activités de la pensée, c'est ce qui permet à D-A. Schön de dire

> qu'au cœur de l'acte d'intervention, il y a constamment à l'œuvre le travail de réflexion, et ce travail de la réflexion appelle l'exercice du jugement. On ne peut agir professionnellement […] sans réfléchir, on ne peut pas réfléchir sur des données disponibles d'une situation d'intervention sans porter un jugement sur ce qu'elles apportent ou non à l'action en cours (Beausoleil, 2010 p. 182).

Nous voyons alors se dessiner la réponse à : pourquoi la philosophie pourrait permettre de travailler sur le jugement professionnel ? Parce que le jugement professionnel a une dimension critique (pour la mise à distance et la rigueur), il a une dimension éthique (pour la transparence et la responsabilité), il suppose donc la réflexivité, la cohérence, la « faillibilité » (Lafortune, 2008 p. 36). Il est possible de l'améliorer par l'exercice de la pensée réflexive qui inclut une prise en compte de la dimension éthique et la pensée critique. Là encore, selon nous, la philosophie peut permettre à ce processus de s'épanouir chez le professionnel.

Ainsi, nous constatons que la dimension professionnelle peut également fournir de bonnes raisons d'introduire de la philosophie dans le cursus de formation des élèves en

LP. La réussite d'un métier et l'épanouissement du professionnel dans une société d'hommes n'est possible que si on développe un certain nombre de qualités humaines. Nous avons vu que la prise en compte de l'autre, la possibilité d'empathie par exemple se forment par une éducation tournée vers le développement de la raison. La philosophie permet cette éducation. Nous avons également constaté que donner du sens à son travail et à sa vie était un élément indispensable de la formation professionnelle pour tous de façon générale, mais d'autant plus dans ce contexte où nous nous sommes rendu compte que de nombreuses orientations se font par défaut et où la place du manuel ou du technicien n'est pas toujours reconnue à sa juste valeur dans la société. Toutefois, nous remarquons que les différentes dimensions nécessaires pour donner du sens à son travail comme l'éthique, la conscience, la responsabilité, la créativité et la pensée critique sont également développées par le travail philosophique. Il est alors compréhensible que la philosophie puisse être envisagée pour approfondir l'apprentissage et permettre l'infusion de ces dimensions.

De plus, nous avons vu que la réflexion était centrale dans l'exercice d'un métier qui se caractérise entre autres par une multiplicité de tâches à adapter en fonction des contextes. Le recours à la philosophie pour le développement de la pensée critique est un apport précieux, car il permet une appropriation d'outils de pensée réutilisables par le biais de la transversalité. Enfin, l'éducation professionnelle se doit de permettre aux jeunes d'affûter toujours davantage le jugement pratique et à l'intérieur de celui-ci le jugement professionnel. Or le jugement professionnel, qui se situe à la fois dans la pensée critique et dans la pensée créatrice, est un processus qui demande un temps d'apprentissage et d'appropriation et qui nécessite rigueur et logique. Parce qu'il a une dimension critique, une dimension éthique, parce qu'il doit être cohérent et juste, il a recours à la pensée réflexive. Il nous semble que la philosophie est appropriée pour participer à cette éducation.

Si maintenant nous rapportons ces raisons à l'éducation de la personne, nous pouvons considérer qu'en développant des qualités humaines, en approfondissant la réflexion et en donnant du sens à son métier, nous travaillons bien dans le développement de ses potentialités. Avec notamment la pensée critique et la pensée créatrice, on prend en compte ses caractéristiques intellectuelles, morales et sociales. Cela lui permet de s'auto-créer. Pour toutes ces raisons professionnelles, nous pensons que l'introduction de la

philosophie dans le cursus professionnel est essentielle et bénéfique à la formation de ces jeunes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu présenter et analyser les raisons pour lesquelles nous faisons l'hypothèse de la pertinence d'une introduction de la philosophie en formation professionnelle. Nous avons voulu présenter des éléments dans le sens de notre recherche dans une perspective plus vaste que la formation professionnelle proprement dite, c'est-à-dire dans le cadre d'une véritable éducation de la personne.

Nous avons exposé les raisons qui nous incitent à penser que la philosophie serait un apport bénéfique en professionnel. Nous avons réparti ces raisons en trois groupes que nous avons analysés successivement. D'abord, des raisons éthiques, puis des raisons politiques et enfin des raisons professionnelles.

Dans les raisons éthiques nous avons conclu que l'introduction de la philosophie dans ce cursus contribuerait à instaurer une plus grande justice dans l'éducation par la prise en compte d'une « égale dignité » (Meirieu) des élèves de LP. Pour cela nous avons présenté la philosophie comme un droit, celui de penser, de se former intellectuellement, au même titre par exemple que le droit à l'exercice physique ainsi qu'à celui de toutes les autres disciplines.

Nous pensons par ailleurs que la philosophie œuvre également à l'instauration d'une plus grande justice car elle favorise l'égalité des chances, notamment celles de l'accès aux études supérieures, et de la réussite dans ces formations, études par ailleurs presque incontournables aujourd'hui. Pour expliquer cela, nous avons présenté différents types d'apports induits par la philosophie : un apport cognitif, un apport langagier, un apport culturel. Nous pensons d'autre part que la philosophie permet une meilleure appréhension de la complexité du monde.

Pour mieux exposer les raisons politiques, nous avons d'abord cherché à cerner brièvement ce qu'était la démocratie ainsi que ce qui en fait sa faiblesse, et nous avons ensuite présenté pourquoi nous pensons que l'enseignement de la philosophie peut être une auxiliaire de la démocratie.

Nous avons constaté que cette discipline est nécessaire à une véritable éducation de la citoyenneté. C'est par une éducation culturelle qui élève la pensée et par un développement de la pensée critique que la philosophie permet la formation du citoyen éclairé, qualité indispensable pour la pérennisation de la démocratie.

Enfin, les raisons professionnelles nous font voir que la philosophie est propice au développement de qualités humaines qui sont requises dans l'exercice d'un métier. Elle permet aussi de trouver un sens à son travail et à sa vie. Elle est également propice à l'approfondissement d'une réflexion nécessaire dans le cadre d'un métier et qu'elle permet d'aiguiser les jugements pratique et professionnel. Là encore c'est parce qu'elle favorise le développement de la pensée critique qu'elle peut agir sur ces différents aspects professionnels.

Nous avons confronté toutes ces raisons avec ce que nous avons analysé auparavant comme étant l'éducation d'une personne et nous en avons conclu chaque fois que les raisons proposées et leur explicitation allaient dans le sens d'une véritable éducation de la personne car elles travaillaient sur les différentes facettes de ce concept.

Après cet exposé, nous concluons que la philosophie se conçoit donc bien comme un outil particulièrement performant en ce qui concerne le développement du langage, de la pensée critique et de celui du jugement que celui-ci soit théorique ou pratique, moral ou pragmatique. Elle « demeure un des ressorts clés de la formation à la faculté de juger, de critiquer, de questionner mais aussi de discerner » (Goucha, 2007, p. XVII). Elle ouvre des portes à la compréhension du monde et à l'expression d'une pensée qui se construit. Elle est essentielle à la formation des jeunes en cursus professionnel et particulièrement ceux en LP. Pratiquer la philosophie en classe, c'est permettre aux élèves d'acquérir des compétences et des capacités nécessaires à l'amélioration de leur pensée, au développement de leur autonomie. C'est leur donner la possibilité de se saisir d'outils performants pour la construction de leur jugement.

Ainsi, la majorité des raisons montrent les bienfaits de la philosophie sur le développement de la pensée critique. Mais il nous semble maintenant important de nous arrêter un moment et d'approfondir davantage cette notion qui se situe en fait au cœur de notre recherche. Il nous faut maintenant définir ce qu'est la pensée critique, ce que sont ses caractéristiques et en tirer des critères qui nous permettent de la détecter dans

différentes situations pour pouvoir mieux la travailler, l'approfondir. D'autre part, quelles relations entretient-elle avec la formation professionnelle ? Lui est-elle nécessaire ?

Chapitre 4 La pensée critique

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les nombreuses raisons d'introduire la philosophie dans le cursus professionnel. Nous avons constaté que la pensée critique est nécessaire si l'on se place des points de vue éthique, politique et professionnel, et qu'elle est réputée favoriser son développement. Mais, qu'est-ce que la pensée critique ? Quelle est sa nature ? De quoi est-elle constituée ? Quels sont les critères qui la caractérisent ? En quoi la pensée critique permettrait-elle une meilleure appréhension d'un monde complexe ? Quelle définition peut-on en proposer ? De quoi parle-t-on au juste quand on envisage de la développer ? Nous allons maintenant nous pencher sur cette notion de pensée critique afin d'en tirer une définition qui pourra être opératoire lorsque nous procéderons au récit suivi de l'analyse des pratiques philosophiques avec les élèves. Puis, nous étudierons les liens qui existent entre pensée critique et pratique professionnelle. Enfin, nous nous intéresserons à la philosophie comme discipline facilitatrice du développement de cette pensée.

1. Qu'est-ce que la pensée critique ?

Le chercheur qui étudie la notion de pensée critique est confronté à une multitude d'approches et de définitions. Il existe en effet quantité de travaux entrepris sur ce sujet. Pour se convaincre de cela, il n'est besoin que de taper ce concept sur un des moteurs de recherche les plus populaires et on obtient « environ 517000 résultats » (Google, 21/01/2016). Cependant, le très grand nombre d'occurrences présentes sur ce même moteur de recherche (environ 658000, le 21/01/2016) lorsque l'on lui adjoint le terme d'éducation démontre bien, s'il était nécessaire, que c'est une notion particulièrement présente dans le domaine éducatif et les titres des articles ou recherches universitaires à son sujet comme : « La pensée critique- Pourquoi est-elle si difficile à enseigner ? » (Willingham, 2012, en ligne) ou « Développer la pensée critique dès le primaire » (Baril, 2011, en ligne), ou encore « Étude de la pensée critique en éducation physique et santé » (Kpazaï, 2013, en ligne), démontrent que cette notion correspond à une compétence que l'on cherche à développer, par exemple : « Développer des attitudes de pensée critique » (Van Otterdijk, sd, en ligne).

Mais proposer une définition de cette notion ne semble pas aussi aisé à produire qu'il n'y paraît. Il y aurait notamment une différence importante entre ce qu'ordinairement on entend par ces termes et ce qu'elle est pour les spécialistes. Devant la multitude travaux entrepris sur le sujet, et notamment sur les différentes classifications présentées par les chercheurs en ce qui concerne les composantes de la pensée critique, nous avons pris le parti de la clarté avec une définition en trois parties pour tenter de mener à bien ce travail d'élucidation. Ainsi, nous évoquerons dans une première partie ce qui est habituellement entendu par ces mots. Dans la deuxième partie nous nous intéresserons à la nature de la pensée critique. Dans la troisième partie nous étudierons ses composantes. Nous serons alors à même de pouvoir proposer en conclusion une définition et évoquer l'intérêt de développer la pensée critique.

1.1. Ce qu'on entend ordinairement par pensée critique

Il nous semble que l'opinion publique entend ordinairement le sens de pensée critique différemment de ce qu'elle représente pour les spécialistes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le terme critique peut être entendu de deux façons : la première qui serait dans le sens d'un dénigrement, et la deuxième qui serait dans celui d'une évaluation autonome. Ainsi, on considère souvent la pensée critique comme l'apanage d'une personne ayant un esprit habile à pointer les insuffisances d'une chose, d'une personne, ayant principalement une visée dévaluative, « plus enclin[e] à relever les défauts que les qualités, ou qu'à produire lui-même quelque chose de positif » (Lalande, 2010, p. 197), et ce, pas nécessairement en s'appuyant sur des raisons valables ni des arguments valides. Ces raisons peuvent être des émotions, des traits d'humour ou encore des préférences subjectives, des préjugés et ce sont elles qui fondent alors le jugement du penseur. Par exemple, un tel qui présenterait son jugement sur un candidat à une élection présidentielle en affirmant qu'il ne faut pas voter pour un homme banal, qui n'a pas le profil physique à faire un bon président, qui d'après ce qu'on en dit n'a pas fait de grandes études, qui plus est paraît antipathique, qui vit dans telle région… pourrait passer pour une personne à l'esprit critique dans l'opinion publique, car il peut paraître habile à aller chercher des éléments propices à fonder un jugement et ce même si les raisons données ne sont pas de « bonnes raisons » (Gagnon, 2003, p. 71). De ceci nous retenons deux aspects : une dimension intellectuelle et l'expression d'une subjectivité brute, non motivée adéquatement. On aurait ainsi tendance à assimiler la pensée critique à une sorte de vernis

intellectuel : une facilité à s'exprimer, la capacité à briller en société, à avoir de la répartie et surtout à réagir de façon subjective.

On retrouve écho de cette conception communément partagée dans un entretien donné au magazine *Think* en 1992 par R. Paul, l'un des grands spécialistes américains de la pensée critique, mondialement reconnu. Il relate que lors d'une évaluation officielle, le « ASCD' Developing Minds »[2], effectuée en 1992 par l'État de Californie, auprès des étudiants, les membres du jury ont jugé, comme une « réalisation exceptionnelle », l'essai d'un étudiant « qui ne contenait aucun raisonnement, qui n'était rien de plus que des réactions subjectives successives » (Paul, 1992) (traduction de l'auteure). À la question : ceci est peut-être une exception ? R. Paul répond qu'il n'en est rien car il constate que « les enseignants eux-mêmes n'ont pas une idée claire de ce qu'est la pensée critique. Nous sommes très éloignés du temps où son enseignement auprès des élèves sera bien dispensé »[3] (*ibid.*) (traduction de l'auteure). Cet exemple nous permet de voir, a contrario, ce que n'est pas une pensée critique : l'expression d'un échange émotionnel, une affirmation sans l'étayage de preuves certaines, des revendications qui peuvent être l'objet de doute, l'expression de préférences subjectives. Le penseur non critique est pour R. Paul « confus, imprécis, vague, illogique, incohérent, irréfléchi, superficiel, inconsistant, insignifiant » (Paul, 1990, p. 52).

Mais quelle serait alors la nature de la pensée critique ? Son aspect positif ?

1.2. La nature de la pensée critique

1.2.1. La pensée critique comme une pensée

La pensée critique est d'abord une pensée. Mais qu'est-ce qu'une pensée ? Pour M. Heidegger « c'est une opinion, une représentation, une idée, ou encore un propos » (Heidegger, 2007, p. 236), mais tout en ajoutant aux mots qui précèdent une dimension intérieure profonde « du fond du cœur », ce qui permet alors de préciser que la pensée :

[2] Il s'agit d'une évaluation organisée par l'» Association for Supervision and Curriculum Development » (ASCD) (Association pour la supervision et l'élaboration de programmes d'études) (traduction de l'auteure). Cette association fait passer des tests pour évaluer le niveau et les connaissances des élèves ou étudiants afin de pouvoir proposer des programmes d'études remédiatifs ou différents dans différentes matières

[3] R. Paul n'envisage pas à court terme une amélioration dans l'enseignement de la pensée critique à l'école puisque pour les enseignants le concept de pensée critique reste très flou.

« c’est le rassemblement de tout ce qui nous concerne, qui nous atteint, qui nous intéresse-nous, dans la mesure où nous sommes hommes » (Heidegger, 2007, p. 237). La pensée est donc, d'après ce philosophe, une caractéristique humaine qui concerne la totalité de ce que nous vivons, mais qui, en même temps nous est propre à chacun, intimement personnel. L'une de ses fonctions est celle d'un rassemblement, fonction que l'on retrouve dans la définition du Larousse : « l’ensemble des processus par lesquels l'être humain au contact de la réalité matérielle et sociale élabore des concepts, les relie entre eux et acquiert de nouvelles connaissances » (Larousse, sd, en ligne). Ce qui est personnel, de l'ordre de l'intime, qui relie et rassemble, qui permet la connaissance mais en même temps selon A. Lalande qui n'est ni du ressort de la volonté ni de celui du sentiment, puisque pour lui c’est aussi « l’ensemble des phénomènes cognitifs, par opposition aux sentiments et aux volitions » (Lalande, 2010, p. 752).

Mais cette distinction n'est peut-être pas aussi tranchée que l'affirme A. Lalande, puisque penser, dans certains contextes, peut avoir pour synonyme croire. Par exemple, selon Peirce, la croyance peut avoir de nombreuses sources et « méthodes » comme par exemple la « méthode a priori » où l'individu en arrive à croire des choses non parce qu'elles sont vraies, mais parce qu'elles sont agréables à la raison ou vraisemblables. Ou encore la « méthode de ténacité » où l'individu se complaît dans la répétition de croyances qui l'empêche de douter, lui assurant ainsi un certain confort. Ainsi, la pensée, quand elle est synonyme de croyance, n'est pas nécessairement logique car, pour Peirce, la pensée est un des systèmes de croyances qui « se distinguent entre eux par des mobiles, des idées et des fonctions différentes » (Peirce, 1879, en ligne). Les seuls mobiles de la pensée sont « de produire des croyances » (Peirce, 1879, en ligne), d’où il découle, que « la pensée n’est pas nécessairement un acte d’assentiment réfléchi à un contenu mental […] bien qu’elle puisse l’être en principe » (Engel, sd, en ligne). Nous le constatons, la définition de la pensée n'est pas sans équivoque suivant les contextes et les auteurs. Elle peut être à la fois personnelle et communément partagée comme dans le cas des croyances, réfléchie ou non, logique ou illogique...

Peut-être peut-on en déduire qu'il y aurait sans doute différents types de pensée. On pourrait alors, à partir de ces définitions, se représenter la pensée comme un grand ensemble d’états mentaux et de processus intellectuels dont la finalité est la compréhension de la réalité, l’acquisition de connaissances ou de croyances et dans

lequel se tiendraient différentes catégories de pensée. Dans notre grand ensemble que serait la pensée, nous pourrions ainsi distinguer une pensée non rationnelle qui serait une « attitude propositionnelle » (Engel, sd, en ligne), c'est-à-dire qui ne serait pas réfléchie, ne remettrait pas en question, ne s'interrogerait pas. On pourrait également distinguer la pensée « libre », intuitive à l'image de celle décrite dans les rêveries par Bachelard par exemple dans son ouvrage *La flamme d'une chandelle* (1961) ou dans *L'eau et les rêves* (1941). Nous pourrions y placer aussi la pensée critique, réfléchie, qui serait au contraire des premières citées une pensée construite, consciente et volontaire. S'y trouveraient également la pensée créatrice, la pensée attentive, la pensée affective (Lipman, 1995), la pensée historique (Martineau, 2000) et d'autres encore. La pensée critique se présenterait alors comme un type de pensée, parmi d'autres.

1.2.2. Une pensée d'un certain degré

Dans cet ensemble que l'on appelle pensée, il existerait différents degrés, que l'on pourrait placer sur un axe, qui iraient de la pensée involontaire, parfois appelée de premier ordre (Engel, sd, en ligne), à la pensée dite d'excellence, aussi nommée de deuxième ordre. Notons toutefois que R. Paul et L. Elder pour leur part affinent encore davantage et proposent trois niveaux de pensée qui vont de l'ordre inférieur de la pensée vers l'ordre le plus élevé. Le premier niveau correspondant à une pensée irraisonnée, largement basée sur des émotions, des intuitions. Le dernier niveau correspond à une pensée explicitement réfléchie, basée sur l'utilisation habituelle des instruments de la pensée. Le niveau intermédiaire correspond à une évolution dans les pratiques réflexives (Paul, Elder, 2008, p. 5). Pour notre recherche, nous avons opté pour une classification de deux ordres de pensée, d'autant plus que la pensée critique est classée par tous dans l'ordre de pensée le plus élevé. Ainsi, dans le premier ordre se classent la pensée involontaire, inconsciente (Freud, 1900), présente dans les rêves, les rêveries, qui ne permet pas l'affirmation de l'être pensant (Bachelard, 2010, p. 126), mais aussi la pensée irraisonnée, basée sur des émotions et des intuitions (Paul, Elder, 2008, p. 9), qui permet l'affirmation du Moi, mais à un stade non réfléchi et qui correspond à la distinction de J. Dewey sur la première acception du terme de pensée : « tout ce qui nous passe par la tête » ce qui en fait signifie que « penser à une chose c'est en être conscient d'une manière quelconque » (Dewey, 2004, p. 9). Ce sont des pensées « sans suite logique et (parfois) dépourvues de véracités » (Dewey, 2004, p. 10).

La pensée d'excellence est, au contraire de celle de l'ordre précédent, le degré ultime de la pensée réfléchie et volontaire. Elle est pour R. Paul et L. Elder le troisième niveau de la pensée, « le niveau de pensée le plus élevé, explicitement réfléchi » (Paul, Elder, 2008, p. 9) qui caractérise une pensée complexe, non mécanique, proposant de multiples solutions, présentant des interprétations et jugements nuancés, s'appuyant sur des critères et mettant de l'ordre dans un apparent désordre et exigeant un effort mental intensif (Paul, 1990, p. 237-238). Elle est « pleine de ressources ainsi qu'évolutive » (Lipman, 1995, p. 39). Elle est celle qui met en œuvre les outils de pensée les plus adéquats pour permettre le meilleur jugement (Engel, sd, en ligne). Certes, il va sans dire qu'il existe un lien d'interdépendance entre les deux ordres de pensées, car « une créature qui n'aurait pas de pensées au sens large (premier ordre) ne pourrait pas avoir de pensées au sens étroit (deuxième ordre), parce qu'elle ne serait pas capable de réfléchir sur ou avec ses pensées » (*ibid.*). Cependant, dans ce classement des deux ordres de pensée, la pensée critique se rangerait alors dans le second, comme étant une pensée réfléchie et volontaire. Elle tendrait vers la pensée d'excellence, mais ne serait pas l'ordre le plus haut de pensée (Ennis, 1987, p. 10) et pour M. Lipman, ne se confondrait pas avec la pensée d'excellence car elle n'en est qu'une des deux composantes, la seconde étant la pensée créative, ces deux types de pensée travaillant conjointement « dans la mesure où elles s'entremêlent et s'interpénètrent » (Lipman, 1995, p. 113). La pensée critique serait en quelque sorte un moyen pour parvenir à cette pensée d'excellence.

1.2.3. Un processus réflexif, autocorrectif, métacognitif

La pensée critique est une pratique réflexive, c'est-à-dire une pensée qui saisit ses propres outils pour un retour sur elle-même dans une visée précise, produire des jugements. R. Ennis l'a définie comme « une pratique réflexive, raisonnable qui se concentre sur la décision de ce que nous devons croire ou faire » (Ennis, 1987, p. 10) (traduction de l'auteure). On peut alors la voir comme « un processus intellectuel, discipliné […] guidant la croyance et l'action » (Elder, 2007) (traduction de l'auteure). Processus, car mouvement « qui se construit dans l'action » (Gagnon, 2008, p. 102) et qui est aussi un initiateur de processus internes. Processus également car la pensée réfléchie, contrairement à « l'acte de penser au hasard [est] un enchaînement et non une simple succession » (Dewey, 2004, p. 10) (traduction de l'auteure) de choses auxquelles on pense, mais dans un ordre « tel que chacune d'elles [les idées] amène la suivante comme

sa conséquence naturelle et qu'inversement, chacune s'appuie sur celle qui la précède ». (Dewey, 2004, p. 11) (traduction de l'auteure).

On peut encore la voir comme « un doute méthodique qui vise à instaurer des espaces de réflexion et de discussion » (Jeffrey, 1999, p. 37), discussion en premier lieu avec soi-même afin de « surmonter notre égocentrisme et notre sociocentrisme innés » (Paul, Elder, 2008, p. 4) (traduction de l'auteure). Pour R. Paul, elle nous « incite à dépasser notre tendance égocentrique à confondre le cadre de notre propre pensée avec la « réalité » et la raison dans des points de vue opposés » (Paul, 1990, p. 109) (traduction de l'auteure), et pour cet auteur elle permet d'avoir « une efficacité plus grande avec les autres » (Paul, 1990, p. 114-118) (traduction de l'auteure). Pour ce dernier point, en effet, les promoteurs et acteurs des Nouvelles Pratiques Philosophiques que sont la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP) qui nous intéressent dans cette recherche, ont montré dans leurs études et travaux le rôle essentiel des pairs dans la construction et l'évaluation d'une pensée pour soi. Ces chercheurs sont M. Lipman, A.-M. Sharp, M. Sasseville, M.-F. Daniel, M. Gagnon, M. Tozzi, J.-C. Pettier... et d'autres dont notamment L. Vygotsky. M.-F. Daniel introduit le concept de « pensée critique dialogique » qui est un

> processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, pour éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. […] Elle se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives. […] [elle] génère une nouvelle compréhension de l'objet de pensée, et une modification de l'idée initiale se manifeste (Daniel, 2005, p.138).

Mais ce doute méthodique suppose un rapport à la raison, c'est-à-dire la faculté propre à l'homme par laquelle il peut connaître, juger (Larousse, sd, en ligne), la raison, seule capable d'initier cette réflexion, ce questionnement et de valider le jugement effectué. C'est pourquoi M. Tozzi parle de la pensée critique comme une pensée « qui implique l'exercice de la raison avec un recul, une distanciation et souvent un dévoilement » (Tozzi, 2010, en ligne). Ce doute méthodique, de type cartésien, va permettre au sujet pensant « de se défaire de toutes les opinions qu'on a reçues auparavant en sa créance » (Descartes, 1981p. 71-74) et de réévaluer ses croyances, produites par l'expérience ou l'éducation par l'exercice d'une raison rigoureuse, correctement appliquée au contexte,

à l'objet d'étude, appuyée sur des critères, « car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien » (Descartes, 1981, p. 58). On parle bien alors d'une méthode réflexive, qui fait que le penseur critique entre en lui-même et cherche à débusquer les erreurs dues à une précipitation du jugement, aux préjugés, aux opinions, car, ainsi que le mentionne R. Descartes, « il peut se faire que je me trompe et ce n'est peut-être qu'un peu de cuivre et de verre que je prends pour de l'or et des diamants » (Descartes, 1981, p. 59).

Cette méthode utilise l'interrogation appliquée à sa propre pensée, ses implications et conséquences dans un but d'évaluation et de correction. C'est ainsi, « une pensée essentiellement du questionnement, de la mise en question des préjugés, de l'opinion » (Tozzi, 2010, en ligne). Mais il est important de remarquer que ceci n'est pas obligatoirement un exercice solitaire, cela peut tout à fait se réaliser dans le cas d'une pratique philosophique en groupe où chacun réfléchit en interaction avec les autres et expose ses idées, ses raisons, en évalue d'autres, étrangères à lui mais qui peuvent devenir les siennes.

De plus, cette remise en question des croyances, désirée, entre autres, par R. Descartes, et qui consiste à ôter « toutes les opinions que j'avais reçues jusques alors dans ma créance, [...] afin d'y en remettre par après, ou d'autres meilleures, ou bien les mêmes lorsque je les aurais ajustées au niveau de la raison » (Descartes, 1981,p. 59), nous montre que nous sommes dans une pratique autocorrective considérée par Lipman comme « l'une des caractéristiques essentielles de la réflexion critique » (Lipman, 2008, p. 23) et qui est « sous-tendue » par son exercice (Daniel, Forges, et al, 2011, p. 4). Cette pensée, méthodique et rigoureuse peut être qualifiée également de métacognitive, puisque, selon la définition qu'en donnent Lafortune et Robertson, la métacognition renvoie « au regard que l'on porte sur sa démarche mentale dans un but d'action » (Lafortune, Robertson, 2004, p. 109). Ou encore elle peut être définie par « des opérations (de jugement, analyse et régulation) appliquées à soi (ses propres processus mentaux et ses productions) à divers moments (pré- per- post-) de situations (d'apprentissage ou d'action-évaluation) » (Noël, Leclercq, 2011, p. 2).

Pour Lafortune et Robertson, elle comporte deux dimensions. Une première qui concerne les connaissances sur les ressources métacognitives, comme par exemple pour un individu sa propre manière de parler, d'apprendre, d'évaluer sa capacité à effectuer une

tâche, ses forces ses faiblesses... (Richer, Mongeau, et al, 2004, p. 79). La deuxième dimension porte sur le contrôle que peut effectuer le penseur sur ses ressources de la première dimension (Richer, Mongeau, et al, 2004, p. 75). Pour J. Boivert, la métacognition relève d'un mode de pensée conscient qui s'organise selon une certaine planification et celle-ci ainsi que « l'auto-observation durant l'exécution du plan, l'ajustement conscient et l'évaluation de l'ensemble relèvent de la métacognition » (Boivert, 1999a, p. 42). Suivant cette planification, cet auteur, s'appuyant sur les travaux de B. Noël, estime que l'on pourra distinguer trois étapes dans ce cheminement. Une première étape concerne « la conscience que le sujet a de ses activités cognitives » (Boivert, 1999a, p. 42). Une deuxième étape s'attache à porter le regard sur son activité cognitive (le jugement cognitif) ou sur le produit mental de cette activité de jugement (le produit de la métacognition) (*ibid.*). La dernière étape réside dans la décision que le sujet prend « de modifier ou non ses activités cognitives ou leur produit (ou tout autre aspect de la situation) à la suite du jugement métacognitif ». Selon Noël et Boivert, la métacognition, c'est-à-dire la réflexion sur ses propres pensées ou sur ses processus de pensée, ne s'obtient pas qu'à la dernière étape, mais toute étape constitue une métacognition, même si le dernier stade a une fonction régulatrice puisqu'elle permet au sujet d'agir selon sa décision.

M. Heidegger écrivait que la pensée était un chemin et que « [l'] on vagabonde en s'enfonçant dans l'inconnu. Mais pour continuer à être en chemin, il faut que nous soyons d'abord et constamment attentifs au chemin ». (Heidegger, 2007, p. 248) Lorsque le penseur critique, face à une situation problématique, recense les outils de pensée à sa disposition et évalue son cheminement de pensée, on peut dire qu'il exerce une pensée réflexive métacognitive. C'est pourquoi Lipman relève que Dewey la définissait dans son ouvrage *How we think* (*Comment nous pensons*), comme « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences » (Dewey cité par Lipman, 2006, p. 47), ce qui est bien une manière d'être « attentif au chemin ».

1.2.4. La pensée critique s'appuie sur des critères et est contextuelle

Tout ce qui précède tend à établir que la pensée critique est une pratique, c'est-à-dire selon une définition communément admise, « une mise en action, l'application d'une technique » évaluative (Larousse, sd, en ligne). L'aspect volontaire de cette activité apparaît notamment, dans sa dimension autocorrective, ce qui nous permet de dire qu'elle

se situe dans une catégorie de pensée fortement affirmative du Moi, contrairement à la pensée inconsciente. Elle est donc pour chacun singulière et originale, puisque significative de son essence. De plus, en tant que processus autocorrectif, nous pouvons penser que son expression est chaque fois unique et cela d'autant plus qu'elle est contextuelle. Nous l'avons dit, la pensée critique a pour tâche de porter un jugement et puisqu'elle tend à la pensée d'excellence, elle va essayer d'effectuer le meilleur jugement, celui, motivé par des raisons valables, le plus adéquat possible en fonction de la situation donnée. Si cela n'était pas ainsi, ce ne serait plus de l'exercice de la pensée critique mais celui d'une pensée irraisonnée, guidée souvent par les émotions et les intuitions, comme nous avons pu le voir précédemment et comme le dénonce R. Paul. Elle est donc selon Lipman une pensée « précise, prudente » (Lipman, 2006, p. 66).

Ce qui permettra de produire un bon jugement sera l'utilisation de critères, c'est-à-dire des points de référence ou encore des « raisons fiables » (Lipman, 1995, p. 146). Le terme fiable est tout à fait essentiel ici, car ainsi que l'a montré M. Gagnon, toute raison n'est pas un critère. Pour qu'elle le soit, il faut qu'elle réponde aux critères d'objectivité et de validité : « cette exigence d'objectivité permet non seulement d'éviter le relativisme absolu mais également d'élaborer des jugements plus nuancés et plus valables » (Gagnon, 2003, p. 71). En d'autres termes, les critères sont les raisons dont la plus grande acceptation partagée par l'opinion publique provient d'un caractère sûr, objectif et reconnu digne de confiance par les spécialistes de la matière. Nous pourrions donner comme exemple de ce dernier point le cours d'eau Dun, en Normandie. On dit de ce petit cours qu'il est un fleuve parce qu'il correspond au critère des spécialistes en hydrographie qui définissent le fleuve comme un cours d'eau se jetant dans la mer et ce, même si la modestie du débit le fait communément voir comme une rivière ou même plutôt un ruisseau. Les critères peuvent être très variés dans leurs formes. Pour M. Lipman ils peuvent être de différents types comme des modèles, des lois, des arrêtés, des règlement, des préceptes, des exigences, des conventions, des normes, des principes, des affirmations, des définitions, des idéaux, des projets, des faits évidents, des découvertes expérimentales, des méthodes, des procédés, des politiques, des mesures... Ils peuvent être formels ou informels, c'est-à-dire qu'ils sont formels quand ils sont admis de façon générale ou par une autorité de façon claire par exemple quand pour comparer on utilise une unité de mesure agréée officiellement. Ils sont informels quand ils sont utilisés de manière indirecte, quand, par exemple, dans une comparaison le comparant sert de

critère, ainsi : « l'école était comme un camp militaire utilise le camp militaire comme critère informel servant à mesurer le degré d'autoritarisme de l'école » (Lipman, 1995, p. 149). Mais tous ont pour fonction première « de fournir une base de comparaison » (Lipman, 1995, p. 149). Pour garantir la valeur de jugement, ils remplissent trois conditions : l'adéquation au problème, la solidité, la fiabilité (qui sont par eux-mêmes des méta-critères car chargés de vérifier que la raison donnée soit une bonne raison c'est-à-dire un critère) (Lipman, 1995 p. 148).

Ainsi, nous pouvons dire que la pensée critique est une pratique évaluative qui fonde des jugements en s'appuyant sur « les outils les plus valables d'une procédure rationnelle » (Lipman, 1995, p.150) : les critères. Par là même, on peut comprendre qu'elle est contextuelle, puisque l'application des raisons et des critères se rapporte nécessairement au contexte. Nous entendons par contexte un ensemble de situations ou de circonstances dans lesquelles un fait se situe ou une action se produit. Pour M. Lipman « les individus recourent aux processus de la pensée critique, dans un contexte donné » (Pallascio, Lafortune, 2000, p.3) afin, grâce aux critères, de pouvoir distinguer les éléments les plus pertinents pour porter un jugement dans ce contexte précis. M. Lipman pense d'ailleurs que ce seront les critères informels, comme par exemple la prise de conscience de la nécessité de suivre une formation pour un jeune qui seront sensibles au contexte, c'est-à-dire prendre en compte l'ensemble de la situation et des circonstances, puisqu'ils s'adaptent de façon étroite à la situation. J-E. Mc Peck a, quant à lui, estimé que chaque discipline possède des savoirs distincts et des normes ou critères épistémologiques différents il y a ainsi des « domaines de pensée » (Mc Peck, 1990). Réfléchir de façon critique signifiera alors réfléchir en tenant compte de ces différences, « amorcer […] un raisonnement et le poursuivre méthodiquement, jusqu'à son aboutissement selon les règles propres au domaine » (Martineau, 2000, p. 304).

1.2.5. La pensée critique est stratégie et investigation responsable

Puisque la pensée critique peut être vue comme un moyen pour assurer le jugement le plus approprié au contexte, il faut qu'elle recherche, définisse, identifie… les critères adéquats. Elle procède en quelque sorte à un examen des connaissances et des informations à disposition du chercheur, mais aussi à l'utilisation des plus pertinents des outils de pensée, par rapport au problème posé et au contexte. Elle peut donc être vue comme une « investigation menant à une conclusion justifiée » (Kurfiss, cité par Boivert,

1999, p. 3), ou encore comme une « stratégie de pensée » (Boivert, 1999, p. 2), c'est-à-dire une sorte de tactique du penseur pour atteindre au mieux son but, ou, une combinaison de mobilisations d'éléments différents tels que des « connaissances, habiletés et ou attitudes à différents moments […] qui permettront […] d'agir efficacement » (Gagnon, 2008, p. 101). Le stratège est une personne qui saisit les enjeux d'une bataille à mener, est consciente des forces en présence et qui va élaborer des combinaisons d'actions à entreprendre et mobiliser les moyens nécessaires à l'accomplissement de ces actions. En ce sens nous le voyons encore, outre le caractère conscient de la pensée critique, son caractère volontaire. Cependant, si nous disons qu'elle est une démarche volontaire et consciente, alors nous pouvons penser que par son caractère volontaire, elle est l'exercice de la liberté et de la responsabilité de la personne qui s'en saisit. C'est pourquoi M. Lipman prétend que « la pensée critique constitue une responsabilité cognitive » (Lipman, 1995, p. 147). Nous retrouvons également cette idée dans le concept de pensée critique dialogique chez M.-F. Daniel où la « modalité cognitive responsable » est l'une des quatre modalités nécessaires (Daniel, 2005, p. 138). Stratégie, investigation responsable, la pensée critique mène donc une enquête pour parvenir au jugement et pour cela nécessite des outils efficaces pour mener cette investigation. Quels sont donc ces outils nécessaires pour bien penser de façon consciente et responsable, penser librement ?

1.3. Les composantes de la pensée critique

Comme nous l'écrivions plus haut, pour des questions de clarté nous avons choisi de présenter la pensée critique suivant ce plan. Cependant, au vu de l'abondante littérature sur ce type de pensée et les différentes classifications qui sont faites par les auteurs concernant ses composantes, nous voulons attirer l'attention sur le caractère simplificateur et peu réaliste de la division qui va suivre. Nous avons choisi de présenter de façon séparée les trois types de composantes que nous estimons être attachées à cette pensée. Il va sans dire que la pensée critique opère en entremêlant tous ces éléments, selon le contexte dans lequel elle agit. Mais pour des questions de cohérence avec ce qui précède, nous les étudierons ainsi.

De nombreux auteurs comme R. Ennis, L. Elder, R. Paul, H. Siegel, J. Boivert, M. Lipman, M. Tozzi, M. Sasseville, M. Gagnon, M.-F. Daniel se rangent à l'avis qu'il existe un certain nombre de composantes de la pensée critique. Cependant, il nous est

apparu qu'exposer la synthèse des différentes conceptions et les multiples classifications opérées sur ces composantes, et plus particulièrement sur les habiletés cognitives n'était pas utile dans ce travail de définition. En effet, puisque notre recherche porte sur l'existence de la pensée critique mise en œuvre dans des pratiques philosophiques, nous estimons plus pertinent de centrer notre analyse de ces composantes à travers les conceptions de la pensée critique dans les Nouvelles Pratiques Philosophiques. De plus, en ce qui concerne une éventuelle hiérarchisation qui existerait au sein de chaque composant ou entre eux, nous partageons l'idée de M. Sasseville et M. Gagnon selon laquelle malgré le fait que certaines habiletés ou attitudes présentent un degré de difficulté plus élevé que d'autres, comme par exemple : il est plus facile de produire une comparaison qu'une analogie ou encore que de définir, toutes sont également importantes. Les classer hiérarchiquement ne permet pas « de rendre justice à l'importance et à la complexité de mobiliser certaines habiletés, dites simples, à l'intérieur d'un processus de recherche, lui-même complexe » (Sasseville, Gagnon, 2014, en ligne). Nous étudierons successivement ces trois composantes que sont les habiletés de pensée, les attitudes et les éléments extérieurs.

1.3.1. Les habiletés ou processus de pensée

Une habileté de pensée est un procédé mental mis en œuvre en vue d'effectuer une action mentale comme un jugement. M. Tozzi utilise le terme « processus de pensée », puisque pour lui, c'est une « activité mentale, à base de processus de pensée qui interrogent, définissent, analysent, argumentent, raisonnent... » (Tozzi, 2012, en ligne). Cette activité est donc mise en œuvre pour effectuer une action qui peut elle-même en entraîner d'autres. Ce n'est pas un stimulus-réponse mécanique mais l'impulsion d'un mouvement qui entraîne une ou plusieurs actions suivant la situation. Si par exemple on doit choisir une personne parmi plusieurs candidates à un poste en entreprise, il faudra mettre en œuvre différentes habiletés comme : définir les tâches requises par le poste, établir des critères de choix : rigueur, ouverture d'esprit, honnêteté, capacité à travailler en commun… distinguer ces critères dans les profils des candidats retenus, discriminer certains candidats sur ces critères, éventuellement les nuancer, retenir quelques-uns d'entre-eux… pour finalement décider quelle est la meilleure personne pour la situation.

Une seule habileté comme définir par exemple ne suffira pas à émettre le jugement. Il en faut d'autres qui, en se combinant, s'additionnant et interagissant également avec les

autres composantes de la pensée critique peuvent permettre de juger adéquatement. M. Gagnon utilise le terme de « combinaison » pour faire référence aux habiletés de pensée, puisque « s'engager dans un processus conduisant à formuler un jugement critique c'est, entre autres, faire appel à une variété d'habiletés de pensée dans le but d'arriver à déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire ou de faire dans un contexte donné » (Gagnon, 2008, p. 97).

Si, de nombreux auteurs ont donc distingué un certain nombre de ces habiletés, R. Ennis et R. Paul en particulier (R. Ennis en a fait une taxonomie en 12 points (Ennis, 1987, p. 12-15) et R. Paul établit 35 stratégies (Paul, 1990), nous nous attachons à exposer précisément celles distinguées par les auteurs qui travaillent avec les Nouvelles Pratiques Philosophiques que sont la CRP et la DVDP.

M. Tozzi va distinguer précisément trois grandes capacités : problématiser, conceptualiser, argumenter.

- Problématiser, c'est la capacité qui permet de s'étonner, de douter, de mettre en question, d'interroger les présupposés, de tester la consistance rationnelle de ses propos, des conséquences des positions que l'on adopte. « C'est aussi chercher la difficulté derrière la question posée et s'attacher à tenter de la résoudre » (Tozzi, 2012, en ligne). C'est alors « adopter seul ou/et avec d'autres une attitude de recherche, qui déconstruit nos préjugés, soupçonne nos opinions, initie une démarche, construit une vision du monde élucidant son sens, dans un rapport à la vérité comme horizon » (*ibid.*).

- Conceptualiser, c'est « définir philosophiquement une notion-problème complexe qui engage le rapport de la pensée au langage et de la pensée avec elle-même par les liens conceptuels qui sont engagés » (Pettier, 1996, dans Tozzi, 2012, en ligne). Cette capacité est le signe d'une pensée rigoureuse qui cherche à élucider le sens des mots employés que ceux-ci soient communs, fréquents ou spécialisés ou encore propres à un domaine en particulier, afin de rechercher les idées philosophiques dont ils peuvent être porteurs et qu'il faudra clarifier, expliciter, envisager.

- Argumenter « se veut une démarche rationnelle d'examen des questions […] qui cherche à [se] convaincre par la raison [et qui] est en droit partageable par rationalité et son horizon de vérité, d'universalisation » (Tozzi, 2012, en ligne).

M. Lipman quant à lui distingue « quatre grandes aires d'habiletés cognitives » : rechercher, raisonner, organiser l'information et traduire.

- Rechercher est « une pratique autocorrective visant à examiner un sujet avec comme objectif, de découvrir ou d'inventer des moyens de traiter ce qui est problématique » (Lipman, 2006, p. 178). Parce que s'il y a recherche c'est qu'ont surgi des raisons de ne plus croire. (Lipman, 2006 p. 58). La recherche débouche sur les jugements.

- Raisonner « consiste à ordonner et à coordonner les éléments découverts au cours de la recherche » (Lipman, 2006, p. 178) c'est-à-dire « les organiser valablement, opérer des transferts tout en préservant leur vérité » (*ibid.*).

- Organiser l'information permet de « disposer d'une connaissance efficace » (Lipman, 2006, p. 174). Cette habileté s'effectue en classant l'information en « ensembles ou en unités chargées de sens » (*ibid.*). Lipman en identifie au moins trois, unités fondamentales : la phrase, le concept et la narration ou la description. a) La phrase car c'est « un contexte fondamental de sens » (*ibid.*). Chaque phrase de l'œuvre d'un écrivain par exemple apportant une information différente des précédentes ce qui implique que la compréhension de la pensée ou du message de l'écrivain ne peut s'effectuer que phrase par phrase et ce uniquement suivant l'ordonnancement qu'il a organisé. b) Les concepts qui sont les « véhicules de la pensée, des entités qui permettent de la manier » (Harré, cité par Lipman, 2006, p. 175). Ainsi « analyser des concepts signifie notamment clarifier et écarter toute ambiguïté » (Lipman, 2006, p. 175). c) La description et la narration qui organisent et expriment « des expériences […] [et] constituent également des modes de transmission » (Lipman, 2006, p. 178). Par exemple les descriptions précises de V. Hugo et les actions des hommes dans *Les travailleurs de la mer*, sont non seulement au service de la réception d'une histoire mais elles transmettent également le message de V. Hugo sur la grandeur de l'homme face aux circonstances difficiles.

- Traduire c'est « faire passer des significations d'une langue ou d'une modalité de sens à une autre » (Lipman, 1995, p. 64) « tout en les maintenant intacts » (Lipman, 2006, p. 178). Mais la traduction comporte aussi nécessairement une part d'interprétation car « elle peut se faire entre différents modes d'expression » (Lipman, 2006, p. 178). De plus, « les habiletés de traduction permettent des mouvements entre langages différents, par exemple en produisant un schéma à partir d'un texte lu, ce qui n'est probablement pas

moins important que de découvrir ou construire des sens à l'intérieur d'une même langue ». (Lipman, 2006, p. 179). Cependant la traduction comporte toujours le risque d'un dévoiement, d'une trahison de l'esprit du message, ou du moins d'une perte de sens qui semble inévitable puisque le choix d'un support a été fait et la traduction dans un autre ne peut être tout à fait équivalente.

M. Gagnon et M. Sasseville ont pour leur part choisi de proposer les habiletés autour de trois grandes catégories retenues de M. Lipman : organiser l'information (dans laquelle ils incluent « traduire » considérant que ces deux aires touchent le sens), raisonner et rechercher, car ils estiment que ces catégories sont « tirées à même les processus de recherche » (Sasseville, Gagnon, 2014, en ligne) et sont donc tout à fait pertinentes pour ce classement. Dans leur ouvrage, *Penser ensemble à l'école*, ils repèrent plus de 70 habiletés (ils en repèrent plus de 150 dans le manuel de l'observation du cours en ligne en philosophie pour les enfants) (Sasseville, 2005a, en ligne) qui peuvent entrer en jeu dans le cadre d'une recherche philosophique et les présentent sous la forme de relations dynamiques. Les habiletés s'organisent alors sous forme de réseaux de connexions et ne peuvent être considérées indépendamment les unes des autres, comme des étapes dans le processus de recherche, par lesquelles il faudrait passer selon un ordre établi qui serait selon le modèle de type : observation, hypothèse, expérimentation, interprétation, conclusion (modèle OHERIC) qui « laisse croire à une vision étapiste du processus de recherche » (Sasseville, Gagnon, 2012, p. 240). Ils remarquent que la recherche philosophique, dans sa perspective socio-constructiviste, ne procède pas suivant un cheminement linéaire mais par sauts et rebonds de façon itérative car « il n'y a pas « Le » processus de recherche, universel et générique mais des processus de recherche, et […] ceux-ci sont appelés à varier selon les personnes, les domaines, les contraintes externes » (Sasseville, Gagnon, 2012, p. 240).

M.-F. Daniel introduit le concept de « pensée critique dialogique ». C'est un « processus d'évaluation d'un objet de pensée, en coopération avec des pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience » (Daniel, 2005, p.137-138). Cette pensée critique dialogique s'appuie sur des attitudes et des habiletés cognitives qui s'organisent autour de quatre grandes habiletés auxquelles les autres sont reliées : la conceptualisation, la transformation, la catégorisation, la correction. Elles font en outre appel à quatre modes

de pensée que l'auteur appelle modalités cognitives : les pensées logique, créatrice, responsable et métacognitive.

La pensée logique concerne non seulement

> la logique formelle mais aussi la logique informelle qui présuppose notamment la cohérence dans le langage. Sa complexification se manifeste à partir de trois niveaux d'énoncés allant du particulier au général. Ces énoncés peuvent être non justifiés, partiellement justifiés ou complètement justifiés (Daniel, 2005, p. 18).

La pensée créative se caractérise par une recherche de sens et « se manifeste dans la production d'unités ou de relations plus ou moins appropriées, originale, divergentes. Sa complexification trouve son point de départ dans la recherche du sens personnel et son point d'arrivée dans la transformation des sens par rapport au sens initial » (*ibid.*)

La pensée responsable est repérable dans

> une relation qui s'établit entre le comportement et les règles morales ou principes éthiques dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale. Elle apparaît quand les élèves s'investissent dans la réflexion de plus en plus complexe, d'abord sur les comportements humains, puis sur des règles morales et finalement sur des principes éthiques (Daniel, 2005, P. 18-19).

La pensée métacognitive concerne la pensée « à propos des pensées, des croyances, des perspectives et exerce un certain contrôle sur elles […]. Sa complexification se manifeste dans le passage du contrôle sur soi à la correction et à la reconnaissance de l'enrichissement par la communauté de recherche » (*ibid.* p. 19)

Ces modalités cognitives permettent de dépasser les perspectives de raisonnement de stade un, l'égocentrisme, et deux, le relativisme, pour parvenir à la dernière perspective : l'intersubjectivité, indicative de la présence du raisonnement critique dans la recherche. Les trois niveaux épistémologiques dans la pensée critique dialogique sont pour M.-F. Daniel :

1) l'égocentrisme : perceptible quand les élèves sont essentiellement centrés sur leur perspective ; évocation d'une expérience perceptuelle, incapacité à justifier les propos.

2) le relativisme : tolérance et ouverture à la pluralité ; capacité à la réflexion mais difficulté à justifier les points de vue, pas de doute sur les prémisses et pas d'évaluation de la pertinence ou de la validité des points de vue.

3) l'intersubjectivité : motivation à construire du sens avec les autres ; évaluation critique, énoncés justifiés et souvent caractérisés par l'incertitude. (Daniel, 2005, p. 19).

Ainsi, ces cinq chercheurs qui travaillent sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, soit CRP soit DVDP, ont en commun de proposer trois ou quatre grandes habiletés que l'on pourrait qualifier de fédératrices autour desquelles les autres habiletés vont s'organiser en réseaux. On pourrait alors voir ces habiletés fédératrices un peu comme des carrefours à la croisée desquels la recherche progresse ou plutôt comme les plateformes aéroportuaires qui centralisent les appareils pour les renvoyer dans des directions différentes. Peu importe que l'habileté qui se rapporte à cette plate-forme soit plus ou moins complexe, il suffit qu'elle remplisse adéquatement sa fonction suivant ce que la situation exige. Cependant, l'idée d'une recherche qui progresse est importante ici, car on constate effectivement un progrès, mais pas de façon linéaire, pour les chercheurs engagés collectivement dans le processus. Par exemple, M.-F. Daniel repère cela dans l'utilisation des modalités de pensée (qui ne s'enchaînent pas nécessairement successivement selon l'ordre mentionné plus haut) et dans l'accès aux différents niveaux de complexification. Elle a ainsi pu constater que sur un laps de temps d'une année scolaire, des enfants en primaire au fur et à mesure de la praxis de CRP passent de l'égocentrisme au relativisme, voire pour certains à l'intersubjectivité (Daniel, 2007, p. 133).

La pensée critique a donc bien des habiletés de pensée mobilisables pour parvenir à effectuer le meilleur jugement. Mais elle possède aussi d'autres composantes qui se conjuguent aux habiletés, dont les attitudes.

1.3.2. Les attitudes

Les attitudes sont des conduites et des dispositions que le penseur critique possède ou développe et qui l'aident à mener l'évaluation à sa fin. M. Gagnon mentionne qu'elles ont parfois été présentées comme des habiletés sociales (Gagnon, 2011, p. 269). Pour certains, le penseur critique possède des traits intellectuels (Paul, 2008, p. 16) ou de caractère propice à son exercice (Boivert, 1999, p. 22). Nombre d'auteurs ont d'ailleurs

proposé un portrait du penseur critique dans lequel ces attitudes et ces traits de caractère apparaissent. C'est le cas notamment de R. Ennis, R. Paul, J. Boivert, S. Diestler.

Ces attitudes pourraient être regroupées sous plusieurs catégories dont une première serait la prise en compte d'autrui ; une deuxième concernerait l'ouverture d'esprit en général et au problème en particulier ; une troisième renfermant les attitudes relatives à l'autocorrection ; une quatrième qui regrouperait celles qui concernent la motivation et l'intérêt pour la vérité ; une cinquième qui se concentrerait sur celles qui renvoient à la dimension métacognitive de la pensée critique ; une sixième qui serait relative au courage et à la persévérance ; une septième qui renverrait à la liberté et l'autonomie de la personne ; une huitième qui porterait sur la méthode rigoureuse d'investigation, d'information et de restitution… et probablement d'autres encore.

Comme pour les habiletés, on peut se poser la question de savoir s'il existe une hiérarchie au sein de ces catégories. Nous pensons que la première citée (la prise en compte d'autrui) est primordiale dans les NPP et notamment dans la CRP et dans la DVDP, puisque celles-ci se font en commun, avec des pairs au moyen d'un échange verbal. Il s'agit ici d'apprendre à exercer sa pensée critique pour soi-même mais avec les autres. Savoir être à l'écoute de la parole de l'autre, être capable de la recevoir pour l'examiner est sans nul doute la première des attitudes qui permet à la recherche de se faire et à la pensée critique de se déployer. M. Tozzi parle « d'une certaine qualité de silence » pour effectuer une réflexion philosophique et particulièrement dans une DVDP « je ne peux écouter l'autre qu'en faisant silence sur ma parole pour accueillir cette altérité », car « pour comprendre il faut […] brancher son attention à l'autre, se tourner vers lui, écouter activement » (Tozzi, 2008, en ligne). Mais ceci n'est pas nouveau, Plutarque remarquait : « Il faut […] [que] l'on prête à celui qui parle une attention propice et bienveillante, comme si l'on était admis à un banquet sacré » (Plutarque, sd, 4). L'écoute attentive est une écoute active qui engage entièrement l'auditeur. M. Tozzi souligne l'importance du corps dans la discussion, « se tourner vers lui, écouter activement (et pas seulement entendre physiquement), le regarder si c'est aidant, se concentrer sur du contenu, cela suppose un corps ouvert vers l'autre, disponible, immobile » (Tozzi, 2008, en ligne). C'est également une marque de respect, fondamentale dans ces pratiques philosophiques et qui fait partie des règles à suivre. Respect nécessaire afin que chacun puisse s'exprimer et comme une garantie de pouvoir soi-même être entendu.

Mais le respect est aussi, dans le contexte qui nous occupe, une attitude du penseur critique qui va porter attention à ce qui va pouvoir lui permettre d'effectuer un bon jugement. Il manifestera, en effet, cette attitude car il considérera que l'écoute attentive lui permet de pouvoir recueillir ce qui lui est utile et discerner ce qui n'est pas pertinent dans sa recherche et ainsi que l'auditeur, habitué à écouter « recueille et garde les discours utiles et pour les discours inutiles ou faux, il les discerne et les reconnaît mieux » (Plutarque, sd, 4), son écoute attentive et respectueuse lui sera profitable. Le contenu du discours d'autrui permet également de devenir une information ou une connaissance possiblement mobilisable dans l'exercice de la pensée critique. L'empathie (Tozzi, 2012, en ligne ; Paul, 1990, p. 206), la collaboration, l'entraide (Daniel, Lafortune et al., 2000, p. 167) et d'autres attitudes visant l'interaction avec les pairs peuvent également être regroupées dans cette première catégorie.

Les autres catégories que nous avons citées plus haut sont également importantes, mais à notre avis sont tributaires, dans le cadre des NPP, de la première pour les raisons que nous venons d'évoquer. Les attitudes relevant de l'autocorrection et de la métacognition nous semblent tout à fait représentatives également de la pensée critique, puisque nous avons vu que ces critères font partie de sa nature. Il est donc logique de les retrouver dans les attitudes. Nous pourrions d'ailleurs ranger dans ces catégories des attitudes comme « se savoir faillible et être enclin à modifier nos propres conceptions à la lumière des arguments qui sont proposés par la communauté » (Gagnon, 2011, p. 268); ou encore « avoir conscience des limites de nos connaissances, faire preuve d'humilité intellectuelle » (Paul, Elder, 2008, p. 16) ; « suspendre son jugement » (Paul, 1990, p. 307) (traduction de l'auteure), ou aussi « pouvoir adopter une position (et la modifier) quand les faits le justifient ou que l'on a des raisons suffisantes pour le faire » (Ennis, 1987, p. 12) (traduction de l'auteure).

Toutes les attitudes se rapportant aux autres catégories que nous avons évoquées sont également essentielles car, en effet, le penseur critique doit avoir l'esprit suffisamment ouvert pour accepter d'examiner un problème de cette façon complexe. Il faut également de la motivation et une certaine dose de courage intellectuel pour « examiner équitablement des idées, des croyances ou des points de vue vers lesquels nous avons des émotions fortes négatives et que nous n'avons jamais voulu considérer » (Paul, 2008, p. 16). Son intérêt pour la vérité doit prévaloir ainsi que sa persévérance durant tout le

processus d'évaluation, malgré toutes les difficultés que sa démarche peut rencontrer. Son « souci doit être de garder à l'esprit la préoccupation initiale » (Ennis, 1987, p. 12) (traduction de l'auteure) en restant concentré sur l'objet de pensée. C'est ainsi que se déploient les attitudes propres à son autonomie qui se traduisent par exemple dans son aptitude « à savoir intervenir à propos » (Daniel)… Et ainsi pour chaque catégorie.

En fait, comme le mentionne M. Gagnon, il semblerait que ce soient les attitudes qui indiquent finalement si un processus s'est déroulé de façon critique (Gagnon, 2008, p. 98), car on peut tout à fait utiliser des habiletés sans que la démarche soit véritablement celle d'une pensée critique. Par exemple, nous pouvons réfléchir sur notre propre pensée « mais nous pouvons le faire sans que cela implique une attitude critique » (Lipman, 2000, p. 137) car « il ne saurait suffire de raisonner correctement pour faire preuve de pensée critique, encore faut-il mobiliser des attitudes favorisant la rencontre, la considération et l'ouverture. Or, cela ne se manifeste qu'en situation » (Gagnon, 2011, p. 270). De plus, selon Paul, « les attitudes adoptées permettent de voir si une personne qui exerce une pensée critique le fait dans le sens « fort » ou « faible » du terme » (Gagnon, 2008, p. 98), c'est-à-dire si la pensée critique est effective et renforcée ou si elle naissante. De même, il faut remarquer que le contexte exerce également une influence sur les attitudes. Cette influence « peut provenir des enjeux impliqués dans la situation, des valeurs auxquelles elle se rapporte, des intérêts qu'elle suscite […] des souvenirs qu'elle ravive… » (Gagnon, 2008, p. 98). C'est pourquoi, bien qu'en capacité d'exercer sa pensée critique, il existe des contextes, notamment affectifs, dans lesquels la personne ne pourra vraiment exercer sa pensée critique. Comme le remarquait M. Lipman, « il y a des gens ou des choses que l'on estime, sans avoir pour autant envie de les juger. Dès qu'une évaluation de ce genre risque de faire plus de tort que de bien […] le recours aux critères et aux modèles peut bien être ignoré » (Lipman, 1995, p. 148).

Le penseur critique peut donc compter sur les habiletés et les attitudes pour effectuer son jugement. Mais il lui manque une troisième composante sans laquelle cette mobilisation ne pourrait s'effectuer : les éléments extérieurs.

1.3.3. Les éléments extérieurs

Ces éléments que nous nommons extérieurs ne le sont pas autant que cela puisque, pour un certain nombre d'entre eux, chaque personne les possède ou se les approprie dans le

cadre du processus effectué de jugement critique. Cependant, par souci de distinction appelons-les ainsi.

Les premiers de ces éléments sont les connaissances et parfois les croyances que nous pensons avoir sur ces connaissances. Ils servent en quelque sorte de point de référence ou « d'ancrage » (Ariely, 2012, p. 49-75) permettant d'évaluer l'objet de la pensée à l'aune de ce que nous savons ou croyons savoir. Il semble en effet inconcevable de penser exercer sa pensée critique dans le vide. Par exemple, il serait hasardeux de vouloir évaluer la technique mise en œuvre dans un tissage Navajo ou Dogon si on ignore tout du tissage en général, et de ces techniques en particulier.

Or, quand ces connaissances sont défaillantes, il est nécessaire d'aller chercher de l'information. La personne utilisera alors différents moyens pour y parvenir. Les moyens utilisés comme les différents médias, de la documentation scientifique, technique, les personnes interrogées, et dans le cas du monde professionnel, l'utilisation du matériel, l'expérience, le savoir-faire… font partie des seconds de ces éléments extérieurs, que M. Gagnon nomme les ressources du milieu et qu'il distingue des ressources individuelles (connaissances, habiletés, attitudes). (Gagnon, 2008, p. 108-109). Ce sont ces ressources de second type qui semblent les plus pertinentes et les plus crédibles pour nous apporter l'aide dont nous avons besoin dans le contexte précis de recherche d'information (Gagnon, 2008, p. 100). Pour Ennis, évaluer la crédibilité d'une source d'information et l'utilisation de ces sources dignes de confiance font même partie et des capacités propres à la pensée critique et des attitudes caractéristiques de celle-ci. Dans sa taxonomie, elles sont l'habileté 4 et la disposition 4 « (habileté 4) : juger la crédibilité d'une source » et « (disposition 4) : utiliser et mentionner une source sûre » (Ennis, 1987, p.12-13) (traduction de l'auteure). M.-F. Daniel insiste également sur la coopération avec les pairs dans le contexte de la pensée critique dialogique, puisque ce processus est un processus de co-construction. L'entraide et la collaboration y sont parties prenantes. Ce dernier point est le cas de tous les partisans des NPP qui se pratiquent en commun, et notamment celles avec des pairs.

Ainsi, pour parvenir à définir la pensée critique, nous sommes passés par sa nature et ses composantes puisqu'on ne trouve pas de consensus entre ce que le spécialiste et l'homme de la rue entendent par ces termes. Nous avons alors découvert que c'est une catégorie de pensée consciente, réfléchie et volontaire. Sa conjugaison, pour Lipman, avec la pensée

créative compose la pensée d'excellence. Sa finalité est d'émettre des jugements. Elle est donc évaluative. Elle est un processus autocorrectif et métacognitif, est toujours contextuelle et elle est guidée et s'appuie sur des critères. Elle est stratégie et investigation, idéalement responsable. Elle est la conjugaison de trois composantes : des habiletés de pensée, des attitudes et des éléments extérieurs.

Aussi, à l'issue de ce travail d'analyse pouvons-nous proposer à notre tour une définition de la pensée critique : processus réflexif, évaluatif, conscient et volontaire, autocorrectif et métacognitif, permettant de mobiliser et d'associer différentes composantes telles que des habiletés, des attitudes et des éléments extérieurs, en vue de produire, de façon autonome et responsable, un jugement sur un problème complexe, en s'appuyant sur des critères, dans un contexte précis.

Toutefois, nous pensons, un peu comme R. Paul et L. Elder, que la pensée critique possède également des degrés et que son exercice ne se situe pas toujours au plus haut niveau, et ce d'autant plus dans le cadre éducatif. Paul, en effet, distingue plusieurs phases du développement de la pensée critique qui passent de penseur irréfléchi, au penseur mis au défi, puis au penseur débutant, remplacé par le penseur pratiquant, puis le penseur avancé et enfin le maître penseur pour lequel les bonnes habitudes de penser deviennent automatiques (Paul, Elder, 2008, p. 28). Même si nous considérons cette classification là encore trop étapiste car ne tenant pas suffisamment compte du contexte et notamment des affects dans la pensée, nous sommes en accord avec ces chercheurs sur des degrés différents suivant des phases de développement. Aussi, nous nous interrogeons sur les caractéristiques que nous avons définies. Doivent-elles toutes être présentes pour pouvoir affirmer qu'il y a pensée critique ? Nous pensons a priori que non, puisque la pensée critique est un processus complexe vers lequel on doit tendre qui nécessite un apprentissage et qui n'est pas linéaire. Il se peut qu'il manque, à un moment ou un autre de son développement, particulièrement auprès d'enfants et de jeunes, l'une ou l'autre caractéristique, mais le cheminement sera tout de même amorcé. Nous nous interrogeons en particulier sur la caractéristique « responsable » ». En effet, M.-F. Daniel dans ses travaux indique que ce point n'est pas souvent rencontré. Est-ce l'âge des élèves ? Cela sera-t-il différent auprès des adolescents ?

1.4. Nécessité de développer la pensée critique

À travers les ouvrages étudiés, nous constatons chez les auteurs un consensus sur l'intérêt de développer la pensée critique dans les systèmes d'éducation, au moins en ce qui concerne le Canada, la France et les États-Unis.

Pour certains auteurs, « la pensée critique est fondamentale pour une société libre » (Paul, 1990) (traduction de l'auteure). Pour d'autres, comme M. Tozzi, M. Lipman, M. Lang, A.-M. Sharp, M. Sasseville, elle est nécessaire à l'exercice de la démocratie en incitant à développer une plus grande responsabilité et une plus grande attention à l'examen des croyances. Ainsi, pour l'un d'entre eux,

> la pensée critique spéculative se dresse comme un outil puissant contre les préjugés et l'opinion préfabriquée et contre tout ce qui ne passe pas à travers l'examen du principe de non contradiction en ce sens qu'elle est capable d'intégrer à son discours d'une manière autonome et responsable, le discours de l'autre dans la perspective, non d'un consensus, mais d'une adhésion ininterrompue à un dialogue qui mène à la construction d'un sens commun qui nous permet de nous parler et de nous comprendre (Lang, 2010, p. 8).

Dans ce sens elle permettrait, selon le vœu de l'Unesco, de participer à la lutte contre les fanatismes et manipulations.

Elle participe à la qualité de nos vies, puisqu'elle contribue à l'aiguisement de nos pensées dans tout ce que nous entreprenons, « faisons ou bâtissons » (Paul, Elder, 2008, p. 4).

Elle joue un rôle fondamental dans le traitement des informations. Ceci est d'autant plus important aujourd'hui quand l'essentiel de l'information se fait par les apports de la télévision ou d'Internet, qui constituent « une masse croissante dans nos sociétés [...] [et sur lesquelles] elles reposent » (Boivert, 1999, p. 7-8). Ainsi S. Benjamin estime-t-il indispensable pour les élèves et les citoyens d'être en mesure de savoir « traiter de manière efficace » (Benjamin cité par Boivert, 1999 (1), p. 7) cette somme d'informations mises à disposition des publics d'une société donnée (et en particulier une démocratie où l'accès à l'information est libre).

Elle détermine notre vie adulte en facilitant

> les choix personnels et fait en sorte qu'ils soient plus éclairés, en particulier dans des sphères telles que l'orientation professionnelle, l'adoption d'un

> style de vie ou de biens matériels ; ces choix apparaissent de plus en plus complexes et représentent des secteurs vitaux où exercer sa pensée critique (Boivert, 1999, p. 8).

L'apprentissage et l'utilisation de la pensée critique développeraient également les performances, y compris scolaires, notamment dans le cadre de la CRP (Poissant, Neveu et *al*, 1999, p. 238-239).

Dans le domaine professionnel elle est par ailleurs perçue comme indispensable puisque

> la pratique des habiletés fondamentales reliées à la pensée critique telles que l'analyse, l'explication et l'autocorrection est essentielle au travail de millions de gens, qu'ils soient directeurs de programmes, administrateurs […], militaires […], athlètes, agents de la sécurité publique […]. La pensée non réfléchie, par conséquent plus souvent médiocre, peut facilement être aussi onéreuse que le manque d'expériences ou de connaissances du domaine professionnel (Facione, Facione et al, 1999, p. 308).

Mais elle n'a pas que des buts pratiques et pragmatiques. Elle possède également une dimension morale. Ce qui est visé par son apprentissage n'est « pas seulement [l'acquisition] d'habiletés intellectuelles mais également d'habiletés morales » (Jeffrey, 1999, p. 28).

Cependant, on constate qu'elle n'est pas suffisamment développée dans la population et notamment auprès des élèves (Boivert, 1999, p. 8). C'est pourquoi il paraît nécessaire, au regard de tous ces apports de la pensée critique à la vie personnelle, citoyenne et professionnelle, que l'École, qui vise l'éducation complète de la personne, et notamment « la maturité intellectuelle et […] l'autonomie personnelle » (Reboul, 1990, p. 120), s'empare de ce constat et organise un véritable enseignement de la pensée critique car, même si M. Lipman remarque que chez les tout petits enfants les habiletés sont bien présentes et que travailler la pensée critique c'est en fait « renforcer le processus » (Lipman, 1995, p. 61), M.-F. Daniel constate, elle, que son utilisation chez les enfants n'est pas innée (Daniel, 2011b, p. 53) et nécessite un véritable enseignement, à long terme, notamment par l'intermédiaire d'enseignants guidant véritablement dans le questionnement et capables de faire émerger des habitudes d'utilisation des composantes de la pensée critique.

Mais ce dernier point est un autre problème qu'il faudra aborder une fois que l'on aura admis la nécessité d'introduire une formation à la pensée critique dans nos formations et

enseignements. Car cela reste une préoccupation de nombre des auteurs cités dont J. Boivert, R. Paul, R. Ennis, D. Jeffrey. J. Boivert est, tout comme R. Paul, à ce sujet très réservé : « les enseignants ne semblent pas capables, dans la situation présente, d'atteindre un but jugé désirable » (Boivert, 1999b, p. 25). Tous soulignent l'importance absolue d'une formation des enseignants à la pensée critique ainsi que l'instauration de conditions favorables à son éclosion. Parce qu'il faudra que les enseignants soient capables d'être des modèles de penseurs critiques et les motivateurs de cette pensée auprès des élèves. Cela signifie que l'enseignement doit évoluer, qu'il doit intégrer les avancées significatives apportées par des pédagogies autres que celles de l'enseignement traditionnel. Cela implique également des enseignants convaincus, volontaires pour expérimenter et créer d'autres manières d'enseigner.

Ainsi, tout comme les auteurs avec lesquels nous avons abondamment travaillé, nous pensons que l'exercice de la pensée critique chez les enfants et adolescents est essentiel à la réussite de leur vie actuelle et future. Nous pensons que si on reconnaît son importance primordiale pour chacun, cela inclut également les jeunes en formation professionnelle. Nous pensons que c'est un processus qui demande du temps pour se développer de façon efficace et que la pratique régulière de programmes dont l'accent est mis sur son exercice peut faire naître des habitudes de pensée critique.

Par ailleurs, nous avons brièvement évoqué le travail de P.A. Facione, N. Facione, C.A.F. Giancarlo et N. Ferguson qui se sont penchés sur le développement de la pensée critique dans le domaine professionnel. Tout comme eux, attardons-nous sur l'analyse des référentiels de Bacs Pros afin d'évaluer si la pensée critique est véritablement nécessaire dans cette filière.

2. La pensée critique et la formation professionnelle, quelle nécessité ?

L'une des caractéristiques du monde professionnel aujourd'hui est celle d'une évolution incessante et très rapide, notamment pour les métiers techniques, les premiers touchés par ces évolutions. Alors qu'auparavant on évaluait la réussite d'un apprentissage à la production d'un objet ou d'un service qui réponde à des normes esthétiques, fonctionnelles et de productivité, en fonction « des règles de l'art », on évalue aujourd'hui cette réussite non seulement suivant ces mêmes critères, mais en leur ajoutant celui de la capacité d'évolution et d'adaptation aux outils, aux contextes. On attend aujourd'hui d'un

professionnel qu'il soit capable de porter un jugement pertinent et sûr à travers une multitude de paramètres propres non seulement à son domaine, mais encore à ceux du monde dans lequel nous vivons. On pourrait nommer cela, ainsi que le font P et N. Facione, C-A-F Giancarlo et N. Ferguson, « une constellation de paramètres » (Facione, Facione et al, 1999, p. 310). Se pourrait-il qu'il soit nécessaire de développer un type de pensée qui vienne à l'aide du professionnel pour parvenir à son but ? Pour s'interroger sur ses pratiques ? Pour évaluer l'impact des processus choisis pour une mise en œuvre ? Pour corriger des dysfonctionnements ? La pensée critique est-elle nécessaire dans la formation professionnelle ? À partir d'exemples tirés des référentiels, nous étudierons la nécessité de ce type de pensée dans le domaine des métiers.

2.1. Analyse de quelques compétences tirées des référentiels de Bac Pro

2.1.1. Produire, analyser, diagnostiquer, résoudre le problème : des activités centrales dans le domaine professionnel

Ce sont souvent par ces activités que l'on se représente le monde professionnel et effectivement elles se retrouvent dans la plus grande majorité des textes officiels de la formation professionnelle. On demande avant tout à un professionnel qu'il soit capable d'effectuer ces tâches relatives à son domaine d'intervention. Mais si ces activités nécessitent, on le comprend bien, un apprentissage des gestes professionnels et une connaissance au niveau des savoirs théoriques propres au métier, elles mettent également en œuvre des attitudes et des habiletés spécifiques de la pensée critique. Prenons l'exemple de deux métiers appartenant à des domaines différents : les métiers de l'aéronautique et ceux des services à la personne. Voici un extrait pour chacun des capacités à acquérir et des critères d'évaluation de la formation.

La compétence « traiter, décider, organiser » en section aéronautique nécessitera de la part du professionnel d'être capable :

1. d'identifier la documentation nécessaire à la tâche ;
2. d'en exploiter « les repérages et les représentations symboliques ;
3. de situer le défaut dans une catégorie ou typologie ;
4. de déterminer les hypothèses de dysfonctionnement ;
5. d'évaluer les conséquences et faire l'inventaire des risques ;
6. d'identifier la ou les procédures à mettre en œuvre ;

7. de déterminer les informations opératoires ;
8. de choisir les moyens du traitement du diagnostic ;
9. de décider de l'intervention ;
10. de définir l'ordre chronologique des éléments à mettre en œuvre en respectant les procédures prescrites ;
11. d'aménager ; etc.

Les critères de réussite seront: l'utilisation judicieuse de la documentation ; l'exploitation précise des informations ; la pertinence des observations et la mise en relation des informations ; la localisation globale correcte de la défaillance ; la pertinence des choix de la procédure nécessaire ; la pertinence des hypothèses ; la pertinence de l'inventaire des conséquences et de la hiérarchisation de celles-ci ; la qualité de l'argumentation sur la probabilité et la gravité des risques ; la clarté l'exactitude et la pertinence du mode opératoire… (Référentiel Bac Pro aéronautique MSC:MSA p. 26-34)

La compétence « surveiller l'état de santé de la personne et intervenir en conséquence » en section accompagnement, soins et services à la personne nécessitera de la part du professionnel d'être capable :

12. d'observer le comportement relationnel et social et les attitudes de la personne;
13. d'identifier les signes de détresse, de douleur et les anomalies ;
14. de mesurer les paramètres vitaux et les transcrire ;
15. d'aider à la prise de médicaments ;
16. d'évaluer le caractère urgent d'une situation et d'agir en conséquence.

Les critères de réussite seront : le repérage des changements du comportement ou des attitudes ; la surveillance des signes cliniques ; l'identification des signes de détresse et des anomalies ; l'alerte des professionnels concernés ; les mesures quantitatives et qualitatives des paramètres vitaux ; la fiabilité des mesures ; les transcriptions exactes ; l'exactitude des courbes de surveillance ; l'aide à la prise de médicament ; la vérification de la prise de médicament dans le respect de la législation en vigueur [et...] conformément à la prescription médicale ; l'installation de la personne adaptée à la

situation ; les modalités de signalement en adéquation avec les pratiques du service... (Référentiel Bac Pro ASSP, p. 33).

À l'analyse de ces exemples, nous constatons que l'apprentissage d'un métier nécessite, non seulement un développement des pratiques et gestes professionnels, mais encore une mise à distance de ces gestes et une interrogation constante sur la meilleure conduite à tenir, le meilleur geste à effectuer dans le cas de situation problème.

Nous le voyons, le professionnel est une personne sans cesse confrontée à des choix et qui doit juger de façon pertinente ce qu'il convient de faire. Or, nous venons de voir que ces capacités mentionnées ci-dessus font partie de ce que de nombreux auteurs considèrent comme faisant partie intégrante de la pensée critique et que nous appelons des composantes. Nous savons également, depuis les travaux de M. Lipman, que des activités comme identifier, déterminer, choisir, observer, évaluer, exploiter, situer...sont au nombre de ce qu'il nomme « des habiletés de pensée » et que M. Tozzi appelle des « processus de pensée », car elles sont mises en œuvre pour effectuer une action qui peut elle-même en entraîner d'autres. Ce sont, selon les termes de M. Gagnon, des combinaisons d'actions qui pourront produire le jugement si elles se combinent avec les attitudes qui sont les conduites et les dispositions que le penseur critique développe ou possède et qui lui permettent de mener l'évaluation à sa fin.

Nous avons vu également qu'à travers la littérature consacrée à la pensée critique, il est possible de repérer un certain nombre de ces attitudes et comportements dont la prise en compte d'autrui, l'ouverture d'esprit, la capacité à s'autocorriger, la motivation, le courage et la persévérance, la méthode rigoureuse d'investigation, d'information et de restitution, etc. Les éléments extérieurs sont les connaissances, les savoir-faire ou tout type d'information nécessaire au but visé. En ce qui concerne le domaine professionnel ce sont ce que M. Gagnon appelle « les ressources du milieu » comme par exemple pour les deux extraits cités plus haut, le recours à la documentation technique, l'appui sur les savoir-faire, sur les connaissances personnelles mais aussi de celles de leurs collègues, de leurs supérieurs dans le cas des jeunes se destinant aux métiers de services à la personne.

À l'analyse de ces quatre activités centrales du domaine professionnel, il semble donc que la nécessité du développement de la pensée critique au sein de cette activité professionnelle soit effective. Cela est-il également perceptible selon d'autres

compétences ? Pour en être plus informée, nous étudierons encore deux compétences mentionnées dans les référentiels qui régissent les Bacs Pros.

2.1.2. L'adaptation, un des critères de réussite

L'adaptation aux outils et à l'évolution du métier est l'une des compétences principales. On la retrouve pratiquement dans tous les référentiels de l'enseignement professionnel et notamment dans ceux où la technicité est élevée comme dans les métiers de microtechniciens, chaudronniers industriels, mécaniciens, aéro-techniciens en particulier mention cellules ou mention systèmes, techniciens nucléaires. Car, le titulaire d'un bac professionnel de ce type doit être capable de :

- travailler « sur des chantiers polyvalents, (être amené à être) conducteur de machines ou d'outils complexes » (Référentiel Bac Pro Technique d'intervention sur installations nucléaires, p. 5) ;
- parfois « l'évolution des technologies, et par conséquent l'activité, conduit de plus en plus à intervenir dans des domaines de haute complexité, de spécificité croissante avec des impératifs nouveaux de compétence et d'efficacité » (Référentiel Bac Pro Aéronautique MSC/MSC, p. 4) ;
- « le titulaire du baccalauréat photographie est un photographe capable de suivre et d'intégrer les évolutions techniques de la profession et de s'adapter rapidement à toutes les situations du métier. » (Référentiel Bac Pro Photographie, p .6) ;
- le titulaire du bac pro chaudronnerie « travaille aussi bien sur des machines traditionnelles à commandes manuelles que sur des machines à commandes numériques ou encore des robots » (Référentiel Bac Pro Chaudronnerie Industrielle, p. 4).

Les situations contextuelles dans lesquelles se déroulent le métier ou la complexification croissante des tâches obligent donc le professionnel à tenir compte d'une multiplicité de paramètres afin de mener à bon terme la tâche qui lui est dévolue.

De plus, à l'intérieur de cette adaptabilité, on trouve aujourd'hui le contexte de la mondialisation car le monde du travail n'évolue pas seulement au plan technique mais il invite aujourd'hui les jeunes professionnels à s'expatrier pour développer leur savoir-faire ou accomplir une tâche dans laquelle ils excellent. Cette préoccupation est repérable dans les textes officiels de la formation professionnelle :

> le titulaire du bac pro cuisine est appelé à travailler sur le territoire national comme à l'étranger » et pour cela sa formation poursuivra le but qu'il soit « capable de s'adapter à terme en français et en langues étrangères à des fonctions d'animation et de de management et ce dans tous les secteurs et les formes de restauration (Référentiel Bac Pro Cuisine, p. 3).

Le titulaire du bac pro aéronautique « évolue dans un contexte international au sein d'une équipe pluridisciplinaire » (Référentiel Bac Pro Aéronautique MSC/MSA, p. 4).

Or, la sensibilisation aux différents contextes, la prise en compte de la diversité des éléments et des visées, la capacité à s'autocorriger sont, selon M. Lipman, M. Tozzi, R. Paul et d'autres auteurs, des attitudes et des habiletés fondamentales de la pensée critique. Car la capacité d'adaptation à des évolutions incessantes, des modes de fonctionnement inusuels, à d'autres cultures, et d'autres fonctions obligent le professionnel à une évaluation incessante, à une remédiation infinie. Et pour reprendre les termes de M. Gagnon, « le mode propre de la pensée critique est le mode évaluatif, lequel est dirigé tant sur ses propres conceptions ou démarches que sur celles des autres » (Gagnon, 2010, p. 4). C'est pourquoi nous pensons que là encore, dans ce critère d'adaptabilité, c'est la pensée critique qui est à l'œuvre.

2.1.3. La responsabilité et l'autonomie deux composantes des Bacs Pros

La responsabilité est également un paramètre important de la pratique professionnelle. Le professionnel est en effet juridiquement responsable des actions qu'il conduit dans le cadre de l'exercice de son métier. La dimension réflexive et métacognitive est indispensable ici. Dans les domaines professionnels qui mettent en jeu la sécurité des personnes, cet aspect est fondamental. On attend bien sûr des techniciens qui interviennent par exemple sur les installations nucléaires, sur les avions, les bateaux, les voitures mais aussi pour tous ceux qui sont dans le domaine des services à la personne, dans l'alimentation, l'agroalimentaire ou encore dans les domaines de santé, etc. qu'ils soient à même de s'interroger sur leurs pratiques tout en faisant intervenir des savoirs, les cahiers des charges des constructeurs, la législation sur les contextes dans lesquels ils évoluent ;

« les titulaires du bac pro service à la personne exercent leurs activités […] en adoptant une attitude réflexive sur leurs pratiques professionnelles et leurs activités ». (Référentiel ASSP, p. 7) ;

en ce qui concerne le titulaire du baccalauréat Microtechniques : « ses compétences lui permettent également de contribuer à des actions d'amélioration, notamment en renseignant les outils de la qualité et en participant à leur évolution et à l'analyse de leurs résultats » (Référentiel Bac Pro Microtechniques, p. 6) ;

celui de chaudronnerie « sait apprécier les incidences techniques de ses choix » (Référentiel bac pro Chaudronnerie, p. 4).

Mais cette responsabilité des gestes et des savoirs se double d'une responsabilité plus civile ou sociale, voire même éducative. Ainsi pouvons-nous lire dans les textes officiels que :

le boulanger ou le pâtissier « est appelé à exercer une activité avec prise de responsabilité », « il doit être capable de créer, reprendre et gérer une entreprise ou une unité de production et/ou de commercialisation » (Référentiel Bac Pro Boulanger/Pâtissier, p. 5) ;

le mécanicien nautique « pourra assumer des responsabilités qui le conduiront à encadrer une équipe » (Référentiel Bac Pro Maintenance nautique, p. 4) ;

le titulaire du baccalauréat services à la personne « est à même d'encadrer de petites équipes de professionnels chargés des interventions (auprès des personnes) » (Référentiel Bac Pro ASSP, p. 5). Dans le cadre de sa formation il a même des fonctions dans la « participation à la formation et à l'encadrement de stagiaires », ainsi que de « l'accueil des nouveaux agents et des bénévoles » (*ibid.* p. 6).

Pour le titulaire du baccalauréat Microtechniques « ses compétences lui permettent de former éventuellement de nouveaux membres du groupe production » (Référentiel Bac Pro Microtechniques, p. 6). De même que « la répartition des tâches peut l'amener à assumer un rôle de coordination, de prévision de synthèses des données » (*ibid.*).

L'autonomie est essentielle à l'exercice d'un métier. Elle est le but recherché dans la formation professionnelle. Les critères de réussite des activités mentionnent tous que les activités doivent avoir été conduites soit en autonomie partielle pour certaines, soit en totale autonomie. Ce que l'on souhaite ce n'est pas de faire du jeune titulaire du

baccalauréat un exécutant devant sans cesse référer à sa hiérarchie, mais un professionnel capable et indépendant dans sa prise de décisions, évaluant ses actions et leurs conséquences, capable de remédier si besoin est aux dysfonctionnements des objets ou services soumis à son examen. Pour cela, l'apport de la pensée critique nous semble déterminant. Nous sommes toujours ici dans la dynamique de jugement et qui plus est en autonomie. La pensée critique, parce qu'elle nous permet de penser par nous-même et de nous forger nos propres représentations, travaille effectivement à l'autonomie de la personne.

Quant à la responsabilité, les travaux de M.-F. Daniel sur la pensée critique dialogique montrent que celle-ci renferme une dimension responsable lorsqu'elle se tourne sur la prise en compte de la dimension morale des énoncés ou des faits, lorsqu'elle dépasse les perspectives égocentrique et relativiste pour accéder à celle de l'intersubjectivité, qui en est la raison d'être, comme par exemple dans les baccalauréats Accompagnements Soins et Services à la Personne (ASSP). Cette responsabilité est notamment repérable « dans une relation qui s'établit entre le comportement et les règles morales [...] dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale » (Daniel, 2005, p. 18-19).

La plupart des professions ont une dimension sociale, parfois même c'est le bien être d'autrui qui est fondamental. C'est le cas notamment des métiers d'aide à la personne. Mais ce peut être aussi perceptible dans d'autres métiers : ainsi, le « dénominateur commun » indiqué dans le référentiel des mécaniciens nautiques : « l'intégration constante de deux impératifs santé/sécurité/environnement [...] et celui « de qualité » (Référentiel Bac Pro Maintenance Nautique, p. 3).

Conclusion

À l'étude de ces textes officiels, nous nous apercevons que les préoccupations des formateurs des jeunes professionnels rejoignent celles des éducateurs et des promoteurs de la pensée critique. En effet, nous constatons que ce qu'ils entendent développer comme capacités et compétences professionnelles, ainsi que les attitudes et comportements adaptés au métier, se retrouvent en fait dans les composantes de la pensée critique. Il s'avère donc bien que la pensée critique se retrouve au cœur de la formation professionnelle.

M. Lipman nous a montré que la philosophie, notamment celle pratiquée dans la Communauté de Recherche Philosophique, travaille sur quatre grands types d'habiletés : raisonner, rechercher, conceptualiser et traduire. Elles permettent de travailler à l'entraînement d'aptitudes et dispositions, celles relatives au raisonnement, à l'investigation et la recherche, celles propres à la conceptualisation, et enfin aux dispositions critiques. Ces processus ou habiletés se déclinent ensuite sous une grande quantité de capacités : distinguer, identifier, discriminer… On les retrouve en formation professionnelle, mais elles sont également intrinsèques au processus philosophique même, dans le mouvement d'une pensée qui s'élabore. Elles autorisent la construction d'une pensée autonome, et de penser par soi-même (Tozzi, Lipman).

La philosophie se conçoit donc bien comme un outil particulièrement performant en ce qui concerne le développement de la pensée critique et de celui du jugement, que celui-ci soit théorique ou pratique, moral ou pragmatique. Elle semble être indiquée pour participer à la formation des jeunes en formation professionnelle, puisque ses composantes se retrouvent dans les critères d'évaluation pour l'obtention du Baccalauréat, mais aussi pour accéder à une autonomie nécessaire dans les différents domaines d'exercice des métiers. Toutefois, si nous constatons cette nécessité, nous ne voyons rien dans les cursus professionnels, qui s'attache spécifiquement au travail de la pensée. Pourtant, nous l'avons vu, il nous semble que la philosophie est particulièrement bien armée pour entraîner l'exercice de la pensée critique.

Mais quel type d'enseignement ou de philosophie est le plus à même de permettre le développement de la pensée critique, dans le domaine professionnel ? Nous pensons, quant à nous, que la pratique de la discussion philosophique serait performante auprès des élèves en formation professionnelle. Elle devrait permettre, dans ce contexte, l'éclosion et le développement de ce type de pensée.

Chapitre 5 Quel enseignement philosophique pour le Lycée Professionnel ?

Introduction

Dans les chapitres précédents nous avons exposé les raisons d'introduire la philosophie en LP. Nous avons estimé qu'elle est souhaitable pour des raisons éthiques, démocratiques et professionnelles. Nous avons également établi que la philosophie est formatrice de la pensée critique. Nous avons remarqué que la pensée critique était nécessaire à l'exercice d'une activité professionnelle et qu'elle se devait d'être éveillée et développée lors de la formation professionnelle puisqu'elle en est partie prenante et qu'elle est implicite à la réalisation d'activités professionnelles.

La question qui se pose maintenant est celle-ci : quel type d'enseignement de la philosophie faut-il proposer pour le LP ? Faut-il étendre l'enseignement de la philosophie tel qu'il se pratique aujourd'hui en France dans les autres filières ? Cet enseignement philosophique est-il judicieux pour les élèves de LP ? Ou faut-il tenir compte du profil des élèves pour adapter l'enseignement de la philosophie ? Peut-il exister d'autres manières d'enseigner la philosophie ? Adopter d'autres méthodes d'enseignement de la philosophie, si elles existent, est-ce encore l'enseigner ? Si c'est le cas proposer ces façons de faire peut-il être adéquat en formation professionnelle ? Dans l'affirmative pour quelles méthodes et pourquoi ? Dans ce cas, est-ce aussi préserver l'égalité des élèves que de proposer d'autres manières d'enseigner?

Pour répondre à ces questions, il nous faudra d'abord étudier comment la philosophie s'enseigne aujourd'hui en France dans les filières générales et technologiques. Puis, nous nous interrogerons sur d'éventuelles autres méthodes d'enseignement de la philosophie. Nous étudierons alors si ces méthodes seraient susceptibles de de développer la pensée critique et de trouver un accueil favorable en LP.

1. L'enseignement de la philosophie aujourd'hui

Que dit-on aujourd'hui quand on affirme que l'on enseigne la philosophie en France ? Cette première partie sera donc une exposition sur la philosophie en tant que « discipline scolaire » ainsi que le définit A. Chervel (Poucet, 1999, p. 12), c'est-à-dire en tenant

compte des structures, des contenus et des pratiques quotidiennes. Pour nous, cela se traduit par la prise en compte de l'enseignement de la philosophie associée à ses contenus, ses moyens, ses pratiques.

L'enseignement de la philosophie en France, dans le secondaire, a beaucoup évolué depuis ses origines (création de Lycées par Napoléon en 1804) jusqu'à aujourd'hui (Poucet, 1999). Occupant progressivement une place prépondérante au XIXème siècle « au point de donner son nom à la classe de terminale » (Lelièvre cité par Poucet, 1999, p. 9), il a peu à peu, au XXème siècle, perdu de son prestige au fur et à mesure que l'enseignement secondaire se démocratisait, se massifiait et que la discipline scolaire philosophie était généralisée aux classes des sections technologiques. Aujourd'hui, cet enseignement qui ne se pratique, de façon obligatoire, qu'en classes de terminale des lycées généraux et technologiques, « a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale » (Instructions Officielles, 2003, 2005 et 2020 en annexe TO 4). Le professeur de philosophie du secondaire poursuit en fait une double finalité : répondre aux objectifs des programmes officiels quant à l'acquisition d'une culture philosophique « élémentaire » et préparer les élèves à l'examen national du baccalauréat dans lequel la philosophie est évaluée au même titre que toute autre discipline scolaire. Il lui faudra donc dans un premier temps réussir à « développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle [...] contribu[ant] ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain » (IO, 2005). Car son but est de « permettre à chaque élève de s'orienter dans les problèmes majeurs de l'existence et de la pensée » (IO, 2020). Il faudra ensuite que le professeur les prépare aux épreuves de l'examen que sont la dissertation et l'explication de texte, cette dernière à l'écrit et à l'oral, épreuves spécifiques, même si les instructions officielles indiquent que ces exercices nécessitent des capacités à mobiliser qui « reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure » (IO, 2003) et « aux multiples liens qu'il peut nouer avec elle(s) » (IO, 2020).

Suivant les séries l'enseignement de la philosophie au Lycée est dispensé selon un nombre d'heures et des contenus différents. L'importance de la discipline pour l'obtention de l'examen est perceptible dans les coefficients qui varient donc également

en fonction de la filière suivie. Cela ne sera plus tout à fait vrai avec la réforme du baccalauréat en 2021 avec le même coefficient pour les séries générales et un autre pour les séries technologiques. Le travail philosophique exigé est également spécifique. Nous étudierons maintenant dans le détail cet aspect de l'enseignement de la philosophie.

1.1. Des horaires et contenus différents suivant les filières

1.1.1. Les horaires hebdomadaires et les coefficients à l'examen

L'enseignement de la philosophie dans le secondaire vient donc s'inscrire dans une somme de disciplines scolaires qui forment un ensemble particulier suivant les filières. Il a pour mission de « contribuer », avec les autres disciplines, à « former des esprits autonomes ». Mais il n'y a plus de classe de philosophie comme il en existait avant la deuxième guerre mondiale (Poucet, 1999, p. 267-284) qui venait couronner l'ensemble de l'enseignement du secondaire. Que nous le déplorions ou non, la philosophie n'est plus la discipline reine. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les horaires hebdomadaires dévolus à cette discipline dans chacune des séries. Ils sont de 8h en section littéraire, de 4h en section économique et de 3h en section scientifique, et 2h en classes technologiques [4]. Les coefficients pour le Baccalauréat sont respectivement de 7 pour les séries littéraires (8 avec la réforme de 2021), 4 en section économique (8 à partir de 2021) et 3 en section scientifique (8 en 2021) et 2 en section technologique.

1.1.2. Les contenus

Les programmes de philosophie des différentes sections sont fondés sur des listes de notions et des listes d'auteurs. « Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes qui font l'objet d'une étude suivie » (IO, 2003, I). Ces deux éléments se complètent et s'éclairent mutuellement et permettent aux élèves d'acquérir et de développer un certain nombre de compétences comme analyser, comprendre, « construire un propos conceptuellement organisé » (IO, 2003, III). Les notions et auteurs au programme « déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes » (IO, 2003, I). Ils ne peuvent être traités

[4] Une exception concernant la série Techniques de la Musique et de la Danse (TMD) qui a un enseignement de 4h de la philosophie. La philosophie peut même faire partie des enseignements renforcés avec 2h supplémentaires. Le coefficient est de 3 au baccalauréat et devient de 4 en 2021.

séparément, puisque « Le jugement ne s'exerce pas hors de toute culture et réciproquement, l'étude des textes trouve son sens dans celle des notions » (Poirier, 2007, p. 15). Nous relevons par exemple des notions du programme de 2020 des lycées généraux : l'art, le bonheur, la conscience, le devoir, l'État, l'inconscient, la justice, le langage. Et pour les sections technologiques ce sont : l'art, la justice, la liberté, la nature, la religion, la technique, la vérité. Les auteurs (83) sont choisis dans un panel des grands noms de l'histoire de la philosophie, de l'Antiquité, à la période contemporaine.

S'ajoutent dans les programmes, à ces deux éléments fondamentaux, des repères. Ceux-ci ont pour fonction d'être utilisés par le professeur, dans le cadre de son cours, afin d'enrichir l'examen méthodique des notions. Ces repères sont composés de couples ou trios de distinctions lexicales, pratiquées en philosophie et dont la connaissance est nécessaire à l'acquisition des compétences mentionnées plus haut. Ce sont également des distinctions conceptuelles largement utilisées dans la tradition philosophique, ce qui fait que leur acquisition correspond à celle d'une culture philosophique initiale. Nous trouvons par exemple : abstrait/ concret ; en fait/ en droit ; principe/ cause/ fin.

Nous insérons en annexes TO 4 les programmes des différentes sections.

Le choix et la détermination des listes de notions de chaque programme de série « tient compte non seulement de l'horaire dévolu à l'enseignement de la philosophie, mais aussi des connaissances acquises par les élèves dans les autres disciplines » (IO, 2003).

Le professeur pourra faire appel à d'autres auteurs, y compris dans d'autres disciplines comme la littérature ou les sciences humaines, mais aura l'obligation d'étudier des œuvres de programme pour les analyses suivies en sections générales et de groupements de textes en sections technologiques. Par ce choix, l'Inspection Générale de Philosophie considère qu'en « accédant directement à la manière singulière dont un auteur formule un problème et en examine les différents aspects, l'élève nourrit sa réflexion pour envisager, selon une perspective plus large et plus profonde, les questions qui lui sont posées et les textes qu'il lui faut expliquer » (IO, 2020).

1.2. L'exemple des leçons orales comme pratique pédagogique

Le but de l'enseignement de la philosophie est « la réflexion personnelle de l'élève » (Sheringham, 2006, p. 63) et pour cela les cours de l'enseignant doivent permettre aux

élèves de développer « l'apprentissage de la réflexion philosophique » (IO, 2003, 2005). Le professeur est responsable de la mise en œuvre de moyens pour, qu'en fin d'année scolaire, chaque élève ait acquis une culture philosophique élémentaire, lui permettant d'amorcer une réflexion personnelle et de maîtriser un certain nombre de compétences, sanctionnées par le diplôme national. Le principal moyen agréé pour y parvenir est celui du modèle, de la monstration : le professeur va donner à ses élèves l'exemple d'une pensée philosophique en action en agençant ses réflexions sur les notions au programme suivant différentes approches. Il fera de même lors des explications de textes. L'étude de l'argumentation des auteurs dans les textes philosophiques est également utilisée pour la formation philosophique des élèves. Les élèves s'inspireront de ces « démonstrations » de réflexion philosophique pour conduire la leur.

Outre cela, le professeur a la mission de préparer les élèves aux épreuves de l'examen. Pour les auteurs des programmes de philosophie, la dissertation et l'explication de texte sont « les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie » (IO, 2003 et 2005, III), car ces deux exercices « permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres » (IO, 2005, III). C'est pourquoi le professeur fera s'exercer les élèves à ces types d'écriture grâce à des exercices « les mieux adaptés à leur formation et à leurs progrès » (IO, 2020, np). Ces exercices permettront de « développer un travail philosophique personnel », mais ils permettront également au professeur « de vérifier qu'ils se sont appropriés de façon précise, rigoureuse et raisonnée les problèmes, les concepts et les exemples étudiés en cours » (*ibid.*).

La forme d'enseignement utilisée est, d'après J.L. Poirier, essentiellement l'oral sous la forme de « cours magistraux » ou « cours dialogués », car « le travail autonome est très peu fréquent » (Poirier, 2007, p. 16). Le cours magistral est un « un cours prononcé et assumé par le professeur, mais qui tolère les questions et interventions des élèves, voire leurs objections. Ce cours s'adapte à la classe et au niveau des élèves, et le souci de s'en faire comprendre est premier » (*ibid.*). Le « cours dialogué » est un cours qui laisse parfois « généreusement la parole aux élèves » (*ibid.*), sans pour autant être une conversation à bâtons rompus ou encore un débat. Tout comme le cours magistral, c'est

un cours construit où « les professeurs qui le pratiquent [...] savent parfaitement où ils vont et ce qu'ils entendent faire comprendre à leurs élèves » (*ibid.*). Lors de ces leçons, les élèves prennent des notes auxquelles le professeur se doit de porter « une attention spécifique » (Recommandations, IGEN-IPR, 2016) car garantes d'un cours rigoureux et ordonné.

1.3. Un travail personnel des élèves qui s'appuie sur des pré-acquis

1.3.1. Un travail régulier

Les élèves doivent s'astreindre à « un effort soutenu et régulier » (Recommandations, IGEN-IPR, 2016). En particulier il est nécessaire qu'ils lisent en classe, mais aussi en dehors, les œuvres travaillées avec le professeur, des extraits qu'il indique, des œuvres complémentaires à celles étudiées. Ceci se présente comme un travail essentiel et ce, même quand la lecture n'est pas le fort des élèves comme en sections technologiques : « le fait que certains élèves lisent peu ne justifie pas de renoncer à cette dimension essentielle de la classe de philosophie » (IO, 2020).

Le professeur va proposer à ses élèves des exercices écrits et oraux pour préparer une argumentation philosophique, s'entraîner pour les devoirs et s'exercer aux épreuves de l'examen. Les séquences réservées à l'expression écrite et orale « permettent aux élèves de s'exercer à l'interrogation philosophique : analyse ou synthèse de notions, distinctions conceptuelles, détermination de problèmes, élaboration de concepts » (IO, 2020).

Mais les auteurs des programmes indiquent par ailleurs que ces travaux « n'indiquent pas de démarches propres au travail philosophique » (IO, 2003, III), car les capacités nécessaires à ces exercices ne sont pas nouvelles puisqu'elles s'appuient sur des pré-acquis mis en place dans les années antérieures, plus particulièrement dans les sciences humaines.

1.3.2. Le travail à partir des manuels

Mais le travail à partir des pré-acquis n'est pas une garantie de réussite de la part des élèves, il peut y avoir des cas où les pré-acquis ne le sont justement pas. Pour cela, les professeurs ont à leur disposition des manuels qui leur permettent de proposer différents types d'exercices. Par exemple des exercices, des manuels de séries technologiques sont rédigés de façon à faire appréhender par les élèves différentes méthodes de travail

philosophique et leur faire acquérir des connaissances portant sur, par exemple, des notions. On trouve dans des ouvrages des exercices sur les différents types de raisonnements, sur l'analyse d'une notion, l'utilisation d'un exemple, celle d'une citation, la rédaction d'un paragraphe, de l'introduction, ainsi que des exercices d'entraînement à l'explication de texte et à la dissertation. Car les auteurs de manuels précisent que si on ne peut dire qu'il existe un modèle unique de dissertation ou d'explication de texte, « il existe bien des techniques intellectuelles - on pourrait parler d'un certain nombre de « gestes intellectuels » - qu'il importe d'acquérir » (Burbage, 2004, p. 583). Ainsi, pour acquérir ces techniques est-il recommandé pour toutes les sections, générales et technologiques, de « pratiquer des exercices nombreux et variés » (*ibid.*). On trouvera en annexes PR 4, PR5 et PR6 des exemples de ces exercices. On y constate qu'ils sont, au moins pour les séries technologiques, progressifs et qu'ils peuvent aider les élèves à comprendre ce qu'on attend d'eux. Pour les séries générales ce sont surtout, dans les exemples donnés en annexe, des questions qui aident à la compréhension des textes, mais l'accent est davantage mis sur les recherches que les élèves doivent mener pour s'informer et acquérir des connaissances pour pouvoir rédiger un travail. Par exemple, l'élève peut prendre conscience que le problème posé est complexe et qu'une multitude d'entrées sont possibles. Il réalise que le sujet de dissertation ou l'explication de texte qui lui est donné ne correspond qu'à un aspect de la notion étudiée. Ces exercices, tout en entraînant l'élève à s'approprier des « techniques intellectuelles », permettent de préparer à penser et rédiger une dissertation ou une explication de texte qui sont, rappelons-le, ce que l'Inspection Générale de Philosophie considère comme les exercices par excellence pour l'enseignement de la philosophie.

Ainsi, pouvons-nous constater que, même si la discipline philosophie est une nouveauté pour les élèves des différentes classes de terminale, le travail d'apprentissage de la pensée critique que cet enseignement veut promouvoir s'appuie bel et bien sur des pré-acquis.

1.4. Un bilan de cet enseignement

Il existe probablement de belles réussites avec cet enseignement, notamment auprès des élèves des séries générales et principalement littéraires, pour lesquels il est vécu comme une libération. J-L. Poirier en 2008 conclut son rapport au Ministre en disant « que cet enseignement n'a jamais été de meilleure qualité » et que « L'enseignement philosophique français a su transformer l'essai, timide, bâtard, né de l'histoire et d'une

foule de hasards, d'un enseignement de philosophie pour le second degré, en une invention scolaire institutionnelle et philosophique sans précédent » (Poirier, 2008, p. 39).

Cependant, ce même rapport indique que l'hétérogénéité des élèves est « un euphémisme pour dire que les élèves, globalement, dans beaucoup de cas, ne satisfont pas aux critères scolaires admis » (Poirier, 2008, p. 31). Cela a pour conséquence des difficultés aussi bien de la part des professeurs qui doivent enseigner à ces élèves, que de la part des élèves qui reçoivent cet enseignement. Les classes technologiques sont vues comme présentant un niveau de très grande difficulté d'enseignement pour les professeurs qui y exercent : « ils découvrent un monde d'une extrême dureté dans lequel on ne les aide pas toujours à s'intégrer, et certains élèves, encore plus qu'ailleurs, affichant un mépris profond pour leur enseignement » (Poirier, 2008, p. 29) car selon ce rapport, « Une masse assez importante d'élèves, surtout dans certaines séries, manifeste une indifférence totale et sans nuances, à l'aspect libérateur de la philosophie et, considère, à tous égards qu'elle perd son temps dans la classe de philosophie » (Poirier, 2008, p. 32).

Pour les auteurs du rapport, les difficultés rencontrées résident le plus souvent dans un manque de culture générale, ce qui ne permet pas d'établir le « rapport de connivence » qui existait auparavant entre le professeur de philosophie et ses élèves de classes secondaires. « La culture générale des élèves se réduit à presque rien. La culture de la plupart des élèves, aujourd'hui, n'est pas seulement lacunaire, on déplore un désinvestissement profond à l'égard de toute parole organisée et développée, comme si c'était l'accès même à l'univers symbolique qui était affecté ». (Poirier, 2008, p. 32).

D'autre part, les élèves présentent, pour la plupart, une maîtrise de l'écrit défaillante ce qui a pour conséquence « l'incapacité à produire un texte rédigé d'une certaine longueur et articulant des idées de façon cohérente. D'où obstacle énorme à l'apprentissage de la philosophie, l'incapacité à exprimer ses idées et donc à en former » (Poirier, 2008, p. 31). L'argumentation est difficile, la synthèse laborieuse. De plus, ce rapport souligne également une

> inaptitude à l'autonomie (qui) paraît […] un obstacle insurmontable. En effet, en son principe même, l'épreuve de dissertation fait appel à l'autonomie de l'élève, puisqu'au lieu de demander à l'élève l'exécution d'une consigne précise, dont il aurait appris en classe les principes essentiels,

> on lui demande de dégager le problème même qu'il doit traiter et d'inventer la solution (Poirier, 2008, p. 31).

Or, même si même des élèves « démunis de tout horizon un peu abstrait […] sont tout à fait capables de faire de la philosophie, […] (ils) ne peuvent suivre d'emblée, avec quelque profit, un enseignement classique correspondant au programme de terminale et aux exigences de l'examen » (*ibid.*).

C'est pourquoi J-L. Poirier estime que l'enseignement de la philosophie est « à la croisée des chemins » et que « Vraisemblablement il se perdra s'[…] il refuse de changer sa manière d'être, c'est-à-dire sa manière d'enseigner » (Poirier, 2008, p. 39). C'est ce qu'il a fait en partie, avec peut-être une plus grande prise en compte des difficultés des élèves, et notamment ceux des séries technologiques. Mais cet enseignement, avec ses améliorations, est-il transposable auprès des élèves de Bac Pro ?

2. L'enseignement de la philosophie transposé en L.P ?

Cet enseignement de la philosophie avec ses cours magistraux, avec ses interactions de plus en plus souhaitables entre le professeur et ses élèves (IO, 2020), avec ses épreuves écrites et orales à l'examen, ses exercices, ses lectures, ses recherches est-il possible en LP ? Jusqu'alors, il n'a pas été jugé souhaitable de l'introduire ainsi que nous l'avons vu. Si les raisons qui ont été données - pas de temps disponible dans l'emploi du temps des élèves (F. Laville-Bidanadure, IPR Lettres-Histoire, communication personnelle, mai 2009), non désir d'une adaptation nécessaire comme celle des classes technologiques (C. Menasseyre, IPG Philosophie, communication personnelle, juin 2003) - nous semblent peu fondées et contournables, il nous paraît important de réfléchir, au-delà de l'aspect matériel ou idéologique à la possible introduction de la philosophie, telle qu'elle est enseignée en France, dans un LP.

2.1. Les limites de cet enseignement dans cet établissement de formation

Le principal obstacle de cet enseignement en LP est celui des difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi que nous l'avons dit dans le premier chapitre, le niveau scolaire des élèves admis en sections professionnelles est le plus souvent faible. Ce sont des « vaincus » « du système » (Jellab, Moreau, 2011, en ligne), des « fâchés avec l'école » (Jellab, 2015, en ligne). Ils ont des difficultés d'apprentissage récurrentes pour 60 % d'entre-eux (Troger, 2013, p. 54) et sont notamment démunis face à l'écrit. La lecture le

plus souvent les rebute et ils marquent leur désintérêt pour ce qui est culturel. La visite d'une section du Louvre par exemple avec une classe de 1ère Tertiaire en 2009 s'est faite pour un grand nombre d'élèves en un temps record. Ils ont préféré sortir rapidement de l'édifice et attendre le groupe et les professeurs en fumant et papotant ensemble plutôt que de s'astreindre à une visite approfondie. Les sorties au cinéma lors des actions, « Lycéens au cinéma » par exemple, sont parfois l'occasion, pour les professeurs qui les encadrent, de déployer des ressources infinies de patience, tant le visionnage peut être difficile : de nombreux élèves, plongés dans l'obscurité, devant un film déconcertant pour eux, avec pour certains d'entre-eux une conduite difficile. Il faut que les professeurs reprennent systématiquement l'objet de la visite en classe et l'intérêt du film pour que les élèves puissent établir des relations avec d'éventuels pré-acquis ou intégrer de nouvelles connaissances. Si la formation professionnelle, notamment celle se déroulant à l'atelier, trouve le plus souvent de leur part un intérêt (mais pas toujours, voir pour cela toutes les admissions en LP par défaut, (chapitre 1), les cours d'enseignement général « symbolisent […] tout ce qu'ils n'aiment pas » (Troger, 2013, p. 54). D'autre part, ainsi que nous le disions, ils ont un vocabulaire très pauvre, ce qui leur barre l'accès à la compréhension et la rédaction de l'écrit. Ils ont du mal à rester assis et d'autant plus quand le cours travaille sur de l'abstrait. Travailler en autonomie est difficile, ils doivent le plus souvent être guidés par leurs professeurs. Aussi, comment imaginer qu'ils puissent profiter de l'enseignement de la philosophie tel qu'il est réalisé aujourd'hui en France.

Difficulté face à l'abstraction, difficulté face à la lecture, difficulté face au vocabulaire, difficulté face à la complexité des thèses de l'argumentation, difficulté face à l'épreuve écrite, face à l'épreuve orale, difficulté, pour de nombreuses classes, face à un cours magistral où il faut prendre des notes. Certains auteurs du programme, Descartes, Kant, Hegel, Husserl, Heidegger, Lévinas, par exemple, ne semblent pas vraiment abordables en raison, soit du degré d'abstraction auquel ils philosophent, soit que la syntaxe, les tournures anciennes et le vocabulaire soient difficilement compréhensibles. Certaines notions semblent a priori poser problème pour l'enseignement philosophique de ces élèves : l'art, la conscience, l'inconscient, le langage, la raison, la nature, ou le temps car jugées trop éloignées de leurs préoccupations.

Cependant, lorsque nous examinons les ouvrages des classes technologiques, nous nous apercevons que les exercices proposés et les textes retranscrits montrent un souci de compréhension par les élèves et une appropriation possible de connaissances et de techniques méthodologiques. Or, ceci n'est pas vraiment éloigné de ce qui existe pour les Bacs Pros, et pour certaines classes de ce cursus, il serait possible d'envisager ce type d'enseignement, progressif et respectueux de ce qu'ils sont. Mais, la grande majorité des élèves de LP ne se situe pas dans des classes où le niveau est élevé et cet enseignement ne saurait leur correspondre. Il faut donc en conclure que cet enseignement de la philosophie traditionnel ne serait pas, pour la majorité des classes, un enseignement adapté. Nous l'avons vu, dans le rapport de J-L Poirier, il est réputé difficile en classes technologiques où de nombreux élèves éprouvent de la difficulté et ressentent un grand mépris pour la discipline (Poirier, *Op. cité.)*. En effet, puisque les difficultés qui ont été signalées dans les classes de lycées généraux et technologiques se retrouvent en professionnel, ce ne serait, semble-t-il, qu'en rajouter d'autres, supplémentaires, pour les élèves avec des auteurs difficiles, une abstraction récurrente, un vocabulaire, des tournures de phrases « étranges » et difficilement compréhensibles pour eux, ainsi qu'un travail écrit en autonomie, long et ardu. De plus, certaines notions, tout aussi intéressantes qu'elles soient, ne sont que des sujets imposés et ne correspondent pas nécessairement à leurs préoccupations. Tout ceci semblerait a priori peu profitable à ces élèves.

Ainsi, pour synthétiser, nous pouvons constater que l'enseignement de la philosophie en France est un enseignement qui a évolué, passant de celui d'une discipline prestigieuse à celui d'un enseignement de masse avec l'arrivée des classes technologiques dans les lycées.

Il a pour ambition de permettre à chaque élève de développer son jugement et de lui apporter une culture philosophique initiale. Il a également pour but de préparer les élèves à l'épreuve du baccalauréat. Il s'appuie pour cela sur des programmes de notions et une liste d'auteurs qui couvre toutes les périodes de l'histoire de la philosophie.

Les cours sont essentiellement dispensés sous la forme de la leçon orale et sur la démonstration des savoir-faire de l'enseignant. Ils s'appuient sur des pré-acquis des élèves en ce qui concerne la prise de notes et l'argumentation écrite.

Le constat d'un Inspecteur Général de Philosophie sur cet enseignement est qu'il pose des difficultés tant aux enseignants aux prises avec des classes se sentant peu concernées par cet enseignement, qu'aux élèves, toutes sections confondues, lesquels ont de grandes difficultés face à l'écrit et présentent en outre un manque de culture générale.

Si nous envisageons cet enseignement dans les LP, nous nous heurtons là aussi à de grandes difficultés, notamment sur les plans de l'abstraction, de la compréhension des auteurs et de l'argumentation écrite.

Cependant, la philosophie nous paraît essentielle dans ces sections ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, pour des raisons éthiques, démocratiques, de développement personnel et professionnel. Pourrait-on trouver un enseignement qui leur soit plus propice, plus profitable ? Un enseignement qui privilégierait l'oral, fondé sur des interactions, qui prenne en compte leur parole et qui leur permettrait de réfléchir sur des sujets qui les intéressent ? Nous faisons l'hypothèse que nous pourrions, sans rien perdre du caractère philosophique et de ses effets sur la pensée critique, trouver cela auprès de ce que l'on appelle les Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP).

3. Les Nouvelles Pratiques Philosophiques

3.1. Introduction

Les Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP) sont apparues en France de façon massive dans les années 1990. Elles sont issues de l'initiative de quelques pionniers : M. Sautet en 1992, A. Pautard en 1996, A. Beretestsky en 1996, M. Bailleul, E. Auriac en 1998, etc. Quelques précurseurs avaient ouvert la voie : G. Tortel entre 1932 et 1962, J Azémar en1979, R. Brunet en 1979. Certains les pratiquent auprès d'enfants, (G. Tortel, J. Azémar, R. Brunet, A. Pautard, A. Beretestsky), d'autres auprès d'adultes (M. Sautet, M. Bailleul, E. Auriac).

On les appelle ainsi car elles sont nouvelles de par, tout d'abord, le public visé : les enfants, les quidams (cafés-philo par exemple), les prisonniers, le monde du travail… Elles le sont également par leurs « méthodes » « pour faciliter la réflexion, leur façon de « philosopher autrement » que de manière traditionnelle, académique, scolaire, transmissive ; en privilégiant particulièrement l'échange de manière fort peu académique

par rapport à l'image convenue du « maître en philosophie » qui « délivre sa « leçon » (Tozzi, 2012 b, p. 15).

Ce sont des pratiques, car ce sont réellement des activités, « réflexives pour les participants et de pratiques d'accompagnement à l'élaboration d'une pensée pour les responsables de ces activités » (Tozzi, 2012 b, p. 14).

Elles sont philosophiques, car leur but est d'apprendre à philosopher, c'est-à-dire s'interroger de façon rationnelle sur les questions qui saisissent l'être humain quant au sens de la vie, celui de la mort, la conséquence des actions, des valeurs de la société à laquelle on appartient, etc. Il est aussi d'apprendre à leur public à se placer et idéalement rester dans une attitude réflexive face à ce qu'il découvre et vit. Ce serait d'ailleurs selon M. Tozzi « la crise du sens à laquelle est confronté l'homme postmoderne qui creuserait une demande de philosophie, parce qu'il est ramené aux questions principielles » (Tozzi, 2012 b, p. 18).

Dans le domaine éducatif, les NPP sont issues le plus souvent de réflexions d'enseignants sur leur travail et d'insatisfactions quant aux résultats dès qu'il s'agit de former la pensée (M. Lipman). Elles sont aussi le fait d'enseignants qui ont découvert ailleurs que dans l'enseignement traditionnel une méthode qui leur semble intéressante, pertinente, voire révolutionnaire et qui ont voulu la partager avec des étudiants ou des collègues (P. Sustrac, M. Bailleul, E. Auriac, E. Gaspari, M. Tozzi, O. Brenifier). Il y a aussi ceux qui estiment que le mode d'enseignement traditionnel, prioritairement par la transmission, « n'est plus acceptable » (Lipman, 2005, p. 12), et préfèrent des méthodes plus ouvertes, plus actives, plus coopératives (A. Delsol, S. Connac, M. Tozzi). Elles sont également consécutives à des travaux en psychologie infantile (J. Lévine) où les chercheurs ont réalisé que l'abstraction n'était pas aussi tardive dans le développement de l'enfant qu'on le présentait jusqu'alors et que les travaux de Piaget sur les différents stades de développement de l'enfant, par ailleurs aussi fondamentaux qu'ils soient, étaient aujourd'hui remis en question. À partir du moment où l'on reconnaît à l'enfant une capacité à l'abstraction, mais aussi un intérêt pour le monde dans lequel il vit, et une curiosité inlassable quant à des concepts qui laissent la plupart des adultes indifférents, la porte est ouverte pour que des avancées pédagogiques puissent se faire et notamment auprès de très jeunes enfants, de maternelle et de primaire. Des pionniers comme A. Pautard, A. Lalanne, A. Delsol, G. Geneviève, ont travaillé dans ce sens. Les praticiens

s'appuient désormais aussi sur les travaux de L. Vygotsky et notamment sur sa théorie de la zone proximale de développement, selon laquelle l'enfant se développe non pas uniquement dans un rapport intrapsychique, c'est-à-dire à l'intérieur de lui-même mais d'abord et surtout dans une relation interpsychique, c'est-à-dire entre les individus. Pour lui en effet, le développement de l'enfant est lié de façon étroite avec son environnement social. C'est grâce à l'intervention des autres que l'enfant se construit, car la zone proximale de développement correspond à l'écart entre ce qu'il est en mesure de réaliser seul, intellectuellement, et ce qu'il doit réaliser avec d'autres. Pour L. Vygotsky, ce n'est que par le contact des autres que les processus mentaux vont pouvoir s'intérioriser, car ils sont engendrés par les relations humaines. C'est pourquoi les praticiens de ces NPP peuvent aujourd'hui mettre en œuvre des dispositifs avec de jeunes enfants.

D'autre part, certaines de ces pratiques philosophiques sont nées d'un désir d'enseignants de toucher un public traditionnellement exclu de l'enseignement éducatif : les élèves de l'enseignement adapté (A. Beretestsky, J.-C. Pettier) et ici, comme cela est le sujet de cette thèse, ceux en enseignement professionnel (J. Henrion-Latché, M. Kerhom).

Parmi les NPP, il existe plusieurs méthodes et plusieurs courants. Nous ne citerons ici que celles que nous rencontrons le plus souvent dans les écrits et dans les colloques ainsi que lors des rencontres sur les NPP à l'Unesco ou ailleurs.

- La méthode Agsas de J. Lévine, D. Sénore, A. Pautard, D'origine française d'inspiration psychanalytique.

- La Communauté de Recherche Philosophique de M. Lipman. D'origine américaine d'un professeur de philosophie universitaire qui s'appuie sur le pragmatisme et la conception de l'éducation de J. Dewey.

- La Discussion à Visées Démocratique et Philosophique de M. Tozzi. D'origine française d'un professeur de philosophie en filière technologique puis chercheur à l'université, qui s'appuie sur les travaux de Freinet et de la pédagogie coopérative et aussi sur ceux de S. Connac, lui-même chercheur en sciences de l'éducation et de la formation.

- La méthode socratique d'O. Brenifier et I. Million. D'origine française d'un universitaire. Elle s'appuie sur la maïeutique.

Bien que très différentes les unes des autres, elles ont toutes en commun d'être des méthodes orales où la discussion est la base. Peu d'écrits dans ces pratiques même si cela n'est absolument pas interdit, notamment pour certains exercices ou bilans. La parole est souveraine et le dialogue ou la délibération est la règle.

Elles ont également en commun le fait que le mode opératoire est le même (exceptée la méthode AGSAS qui ne procède pas de la même manière et qui est davantage une libération de la parole qu'un travail sur la pensée). Il s'appuie sur le questionnement et le travail sur les habiletés et attitudes de pensée, que cela s'adresse à des enfants de maternelle ou des adultes. Bien entendu, le support ou le questionnement change, mais globalement il n'y a pas de différences quant au *modus operandi* dans le cas d'un public enfantin ou d'adultes.

Dans ce travail de réflexion, en raison du temps limité et surtout de l'espace qui nous est imparti dans une thèse, nous avons choisi de ne retenir que deux méthodes : la Communauté de Recherche Philosophique (CRP) et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP). Bien que différentes, nous estimons que ces deux méthodes ont des points communs et nous faisons l'hypothèse qu'elles peuvent permettre toutes deux de développer la pensée critique chez les élèves. Ce qui nous a intéressée chez elles c'est qu'elles travaillent toutes deux dans la même direction : le développement de la personne, en particulier de sa pensée critique dans le respect de ce qu'elle est authentiquement. Elles nous paraissent de plus compatibles avec une éducation de la personne telle que nous l'avons établie au chapitre 2. Dans nos recherches, nous avons constaté que ce sont des pratiques philosophiques aux bases théoriques solides, riches d'outils et de ressources, qui permettent une réflexion nuancée et qui, nous paraissent très formatrices de la pensée. C'est pourquoi nous avons choisi de nous y former et de les expérimenter toutes deux dans nos classes. Dans notre travail nous ne souhaitons pas faire une comparaison de ces méthodes, ce n'est pas notre propos, mais nous les analysons ensemble afin de voir si elles permettent le développement de la pensée critique. Cependant, il nous paraît essentiel de les présenter séparément de façon approfondie afin de bien prendre connaissance de ce qu'elles sont et de pouvoir comprendre en quoi elles peuvent éventuellement être utiles aux élèves en enseignement professionnel. Nous commencerons par la Communauté de Recherche Philosophique et nous poursuivrons par la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique.

3.2. La Communauté de Recherche Philosophique

La Communauté de Recherche Philosophique, ci-après CRP, vient des États-Unis au début des années 1970 et a pour créateur un professeur d'université, Matthew Lipman.

3.2.1 Présentation générale

La CRP est un dispositif pédagogique conçu et perfectionné au fil des années par Matthew Lipman et sa collaboratrice Ann-Margareth Sharp. Elle date de la fin des années 1960. C'est historiquement la première « méthode » ou manière de philosopher avec les enfants. De nombreux « lipmaniens » refusent le terme de méthode et lui préfèrent, comme N. Decostre, celui de « programme » ou encore cursus. Connue néanmoins sous le nom de « méthode Lipman », elle a rencontré un très vif succès dans le monde et elle est pratiquée par des animateurs de 60 pays (ICPIC, sd, en ligne). Les ouvrages qui en forment les fondements et la base sont traduits en une trentaine de langues et le plus souvent adaptés par les États qui estiment les histoires pleines de considérations et modes de vie trop américains. Cette manière de philosopher avec les enfants a mis une vingtaine d'années avant de toucher la France. Elle a été connue grâce à la traduction du premier roman de M. Lipman par P. Belaval en 1978 et véritablement introduite à partir de 1984 par P. Sustrac. Au Canada, elle a été expérimentée à partir de 1982 et elle est pratiquée, depuis 1999, en de nombreux endroits du Québec (Sasseville 2005, p. 6). Puis, en 1985, l'ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children) (Conseil International de Recherche Philosophique avec les Enfants) association internationale est créée par des passionnés et promoteurs de la Philosophie Pour Enfants (PPE) afin de permettre aux animateurs, mais aussi aux décideurs, d'œuvrer pour son développement à travers le monde par des publications, formations, échanges, colloques, etc. De plus,

> Des organismes internationaux préoccupés par les droits des enfants et la démocratisation de l'éducation, tels l'UNESCO et l'UNICEF, reconnaissent dans cette approche un outil de qualité et appuient son développement. Des projets de recherche universitaire […] montrent, année après année, que cette pratique permet d'atteindre les buts qu'elle poursuit. (Sasseville, 2005, p. 8).

Cette méthode est fondée sur le dialogue qui est pour son créateur une « exploration réciproque, [une] investigation, [une] recherche » (Lipman, 2006, p. 93) et a pour but de « s'attacher à cultiver à la fois le raisonnement et le jugement dans la mesure où comme le corps et l'esprit, ces deux éléments sont nécessaires à la constitution d'un être

complet » (Lipman, 2005, p. 15). Elle se caractérise par un groupe de personnes engagées dans une enquête philosophique et qui forment une « communauté », à l'image des communautés scientifiques, mais dont le but reste « de penser par et pour soi-même » (Lipman, 2005, p. 10).

3.2.2 Origines

La CRP est née à partir de 1968 dans la pensée de M. Lipman, professeur de Philosophie à l'Université Columbia aux États-Unis. À cette époque, M. Lipman constate que ses étudiants ne paraissent pas mettre à profit leurs connaissances sur les règles du raisonnement logique vus en cours et que « cet apprentissage ne semble pas se transférer dans leurs choix, leurs décisions et leurs manières de se conduire » (Sasseville, 2000, p. 18). Il avait l'impression que ses étudiants étaient déjà trop âgés pour que ses cours puissent changer quelque chose dans leur raisonnement. Peut-être faudrait-il, pensait-il, pratiquer des exercices de logique plus jeune pour que cela ait un réel bénéfice ?

Parallèlement à cela, une enseignante auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage de lecture, lui demanda son aide. Il imagina alors des exercices de logique qui donnèrent auprès de ces enfants des résultats encourageants. J. Dewey, dont les travaux vont considérablement l'inspirer, pensait que « la logique constitue la fin, le dernier terme de l'éducation, non son point de départ » (Dewey, 2004, p. 84). Or, M. Lipman va constater grâce à cette expérience, qu'il était possible pour de jeunes enfants de se confronter à l'étude de cette discipline. Il pensa alors que « la façon la plus efficace d'introduire des enfants à la logique serait de les y amener par la philosophie » (Sasseville, 2000, p. 19), puisque l'étonnement est, selon l'idée communément admise, le point commun entre les enfants et les philosophes. En effet, les uns comme les autres « aiment la vie, ils aiment penser à elle, et ils sont souvent en train de poser des questions pour lesquelles on ne saurait trouver des réponses définitives » (Sasseville, Gagnon, 2007, p. 10). Lipman envisagea alors d'introduire dans un roman les grandes idées philosophiques afin que les héros qu'il mettrait en scène puissent dépasser le premier stade de l'étonnement et « aborder les différentes dimensions (logique, esthétique, éthique, épistémologique, métaphysique) de leur expérience » (Sasseville, 2000, p. 19). Ainsi naquit le roman philosophique : *Harry Stottelmeier's Discovery*, paru en 1970 (*La découverte d'Harry Stottelmeier*) dans lequel un jeune garçon s'implique, avec l'aide de ses camarades, dans une recherche sur, entre autres, des règles de logique qui régissent des phrases.

M. Lipman testa son roman et sa démarche pédagogique auprès d'enfants de 11 à 13 ans. « Au bout de neuf semaines, les résultats des groupes témoins quant aux capacités reliées au raisonnement logique étaient restés inchangés. Quant aux enfants du groupe expérimental, ils avaient fait un bond de 27 mois dans leur apprentissage » (Sasseville, 2000, p. 19).

Ce roman fut le point de départ de la philosophie pour enfants et des recherches de M. Lipman, seul d'abord, et avec l'aide précieuse de sa collaboratrice A-M Sharp en 1974 et enfin avec ses collaborateurs de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Institut pour le Développement de la Philosophie pour Enfants) qu'il créa à l'Université d'État à Montclair dans le New Jersey et qu'il dirigea.

M. Lipman écrivit huit romans qui s'adressent aux élèves de tous les âges de la scolarité obligatoire. En fait, s'il couvrit les années de scolarité de la première année de primaire à celles du collège américain (17 à 19 ans), A.-M. Sharp « poussa l'audace jusqu'à proposer un programme de philosophie au niveau préscolaire » (Talbot, sd, p. 1), avec le roman *The Doll Hospital* en 1996 (*L'Hôpital des poupées*) s'adressant à des enfants âgés de 3 ans. Ses collaborateurs écrivirent d'autres romans également sur des thèmes particuliers.

À travers cette volonté d'éducation de la pensée et cet éventail de romans pour des enfants et adolescents d'âges différents, nous abordons deux points importants de cette présentation de la CRP. Le premier est que la CRP est conçue comme un processus éducatif sur le long terme. Le deuxième point est que ce dispositif est une réflexion philosophique profonde à travers laquelle les grands problèmes philosophiques et les pensées des philosophes sont présentés, sans que jamais ce soit une histoire de la philosophie qui soit « enseignée ». Cependant, avant d'aborder ces deux points, il nous semble essentiel d'étudier les bases de la pensée de M. Lipman.

3.2.3. Les influences de la philosophie pour enfants selon M. Lipman

On ne peut bâtir à partir de rien et M. Lipman, comme tout un chacun, a été influencé par certains courants et penseurs dont il va s'inspirer pour imaginer, élaborer et mettre au point sa méthode.

Influence du pragmatisme deweyen sur la CRP

M. Lipman travaillant à mettre au point une méthode efficace va s'inspirer des travaux des pragmatiques américains, C.S. Pierce, et en particulier des travaux de J. Dewey en éducation. Deux points paraissent être essentiels : l'expérience et l'éducation de la pensée, qui sont en fait le moyen et le but de l'éducation.

Le concept d'expérience

Le concept d'expérience est entendu chez Dewey dans un « sens riche » (Dewey, 2018, p. 80). En effet, pour lui, dans une société, les Anciens doivent communiquer auprès de chaque nouvelle génération afin de permettre la transmission et « la re-création des croyances, des idéaux, des espoirs, des bonheurs, des malheurs, des habitudes » (Dewey, 2018, p. 80). C'est aussi le cas de la connaissance des techniques, des rites et coutumes et tout ce qui concerne les caractéristiques du groupe social dans lequel ils sont nés. Cela revient pour les plus âgés à « communiquer aux plus jeunes leurs façons de faire, de penser et de sentir » (Dewey, 2018, p. 81) et aux plus jeunes d'intégrer et faire leurs ces expériences. Si cela n'est pas fait, « la vie sociale ne pourrait pas survivre » et « le groupe cesserait de mener la vie qui le caractérise » (Dewey, 2018, p. 81). L'expérience a donc un principe de continuité qui « suppose, d'une part que les expériences vécues revêtent une importance relativement considérable pour le succès de l'expérience actuelle et, d'autre part, que cette dernière si elle est vécue activement influencera positivement l'ensemble de l'existence » (Daniel, 1997, p. 62). Mais Dewey considère également que pour qu'une expérience puisse être « significative », elle doit être facteur d'évolution d'une personne sur tous les plans (physique, intellectuel et moral). Pour cela il faudra adjoindre au principe de continuité celui de l'interaction, car on ne peut ignorer l'influence d'un milieu et d'un environnement sur le développement d'une personne, « cela signifie qu'il y a toujours une interaction entre un individu et des objets et des personnes » (Dewey, 2018). Ainsi, on pourrait dire que chez Dewey, l'expérience est la somme de tout ce qui est vécu par la personne, jusqu'à un moment T, c'est-à-dire un événement dans un contexte relationnel et environnemental et que c'est la démarche consciente et volontaire de la personne qui permettra à l'expérience T'de jouer un rôle positif sur le devenir de cette personne. Pour cela, il est nécessaire qu'il y ait une observation et une discussion au moins intérieure des événements en train de se passer ou de se faire. Dans son idée de l'éducation à donner aux enfants, Dewey affirme qu'à l'école, il est nécessaire que les enfants discutent entre eux et avec le maître des

problèmes rencontrés, de l'expérience en train de se réaliser pour que celle-ci puisse imprimer son empreinte durable dans leur esprit (Dewey, 2018, 240-241).

Lipman rejoint Dewey sur le rôle de l'expérience, sur les principes de continuité et d'interaction. Pour lui aussi, l'expérience présente est importante, puisqu'elle est le fondement sur lequel les expériences à venir s'ajoutent. Il envisage comme nécessaire, dans sa méthode, de pouvoir provoquer ce même type d'expérience. Ceci devrait en effet conduire à une véritable quête de sens. C'est pourquoi la CRP est une pratique, c'est-à-dire un moment d'expérience active de la réflexion philosophique, non seulement une démarche intellectuelle et cognitive, mais aussi une expérience de relations entre pairs. En effet, il estime que l'expérience des autres est essentielle pour se construire soi-même. Il déplore d'ailleurs à quel point cela est négligé par les élèves à l'école :

> Ils ne peuvent concevoir que leurs pairs puissent avoir une expérience qui complète la leur (auquel cas, ils auraient beaucoup à gagner s'ils l'écoutaient bien), qui la corrobore (ce qui peut les fortifier dans leurs propres convictions), ou qui la contredit (auquel cas, ils pourraient être amenés à revoir leurs positions) (Lipman, 2006, p. 98-99).

Sa méthode est d'abord une réflexion basée sur l'expérience vécue, puisqu'il considère qu'il convient de partir de son expérience personnelle pour élargir la réflexion au généralisable, l'universalisable. Cela est repérable dans les romans où ce sont les expériences vécues par les enfants mis en scène qui leur servent de point de départ à la réflexion sur leur propre expérience, leur prolongement, sur des règles généralisables ou non. Cela est clairement évoqué quand par exemple A.-M. Sharp intitule le guide d'accompagnement du roman *L'Hôpital des poupées* : Donner du sens à mon expérience. Pour Lipman comme pour Lévine « l'enfant est un interlocuteur valable » (Lévine, 2008, p. 67) et ce qu'il vit peut servir de point de départ à une quête de sens. Et

> Lorsqu'on recourt à leur expérience dans une communauté de recherche : ils [les enfants] y participent en parlant de leur vécu qui aide à nuancer les opinions. Souvent même, leurs pauvres observations fragmentaires se combinent en un ensemble cohérent. Il ne faudrait donc pas négliger l'expérience des enfants (Lipman, 2006, p. 114).

Cette expérience est précieuse pour pouvoir penser, puisque l'on ne peut penser à partir de rien. Mais on ne peut avoir une expérience sur tout, c'est pourquoi passer par la médiation d'une expérience fictive est important. Les romans ont cette fonction d'exemplifier une expérience qui peut faire écho dans l'esprit des enfants ou de leur faire

découvrir une expérience qu'ils n'auraient pas vécue. De plus, travailler à partir de sa propre expérience ou d'une expérience de quelqu'un (personnage ou pair) qui fait écho en soi est une garantie de motivation pour que les enfants aient le désir d'apprendre ici à penser, mais d'une façon plus générale à l'école.

Et puisque cette recherche de sens s'effectue en communauté, elle exige une attention intense pour saisir non seulement sa propre pensée, mais également celle des autres participants, pour intervenir à bon escient, pour utiliser les habiletés de pensée. Le ressenti et les émotions ne sont pas exclus, ils ont même un rôle essentiel selon M. Sasseville. En effet, pour lui, si

> la raison et ses outils sont indispensables pour faire de la philosophie, […] dans une communauté de recherche, la raison […] entre en dialogue avec les émotions, lesquelles sont redistribuées selon le processus d'enquête qui nous guide dans une telle pratique. Des émotions qui nous incitent à devenir plus en plus inquisiteurs, à ressentir un besoin pour de solides raisons pour appuyer ce que nous avançons, à nous engager activement dans un processus auto-correcteur, des émotions qui nous poussent à sentir de plus en plus un besoin pour des idéaux (la beauté, la vérité, la justice, le respect…), à devenir de plus en plus étonnés face à l'étrangeté du monde dans lequel nous vivons, des émotions qui nous rappellent que nous sommes dans un immense mystère (Sasseville, 2019, np).

L'attitude d'ouverture et de respect envers ses émotions, ses pensées ainsi que celles des autres participants, que le fonctionnement de la communauté de recherche impose, met en jeu la pensée attentive.

L'éducation à la pensée

J. Dewey considérait que la pensée avait une importance capitale dans la vie. Elle est selon lui une disposition naturelle, mais les habitudes de pensée inhérentes à chacun ne sont pas forcément celles qui permettent une pensée cohérente, réfléchie et exempte de préjugés, ce qu'il nomme le bien penser. En effet, il existe une multitude de facteurs qui influencent ces habitudes comme la superstition, la dépendance aux autres, l'intérêt personnel, l'expérience limitée. Mais comme ces habitudes ne sont pas « un don de la nature, puisqu'en outre, les circonstances occasionnelles du milieu naturel et social ne suffisant pas à les faire naître, il appartient à l'éducation de fournir les occasions favorables à leur développement » (Dewey, 2004, p. 42). L'éducation permettra alors de « transformer en habitude d'examen critique et de recherches, l'attitude naturelle qui a

tendance à s'égarer » (Dewey, 2004, p. 43). Aussi la tâche de l'école est-elle « de donner des bonnes habitudes de pensée » (Dewey, 2018, p. 237).

Dans son ouvrage *Démocratie et Éducation*, J. Dewey indique combien cette éducation est importante mais pourtant, dans les faits, si peu effective. Il estime que ce qui rend cette entreprise totalement inefficace, c'est « le morcellement de l'enseignement en diverses fins comme l'acquisition d'un savoir-faire (lire, écrire, dessiner, réciter), l'acquisition d'informations (en histoire et géographie) et, finalement l'apprentissage de la pensée » (Dewey, 2018, p. 237). Or,

> Le savoir-faire acquis en dehors de la pensée est coupé de toute signification des fins auxquelles il est destiné. […] Le savoir coupé de l'action réfléchie est un savoir mort, un poids écrasant pour l'esprit, […] il est un des obstacles les plus puissants au développement ultérieur de l'intelligence (Dewey, 2018, p. 237).

En effet, pour lui, c'est l'action qui détermine le lien entre ce que l'on fait et l'amélioration de la capacité de penser. Et contrairement, dit-il, à l'arbre qui s'accroît d'année en année, la pensée réflexive, au contact de l'expérience trace en nous un sillon qui nous modifie chaque fois un peu plus et nous fait évoluer, prenant en compte les diverses expériences.

Car c'est vraiment l'expérience qui est et doit, pour lui, toujours être le point de départ. L'expérience que les enfants font du monde qui les entoure et toute pensée qui ne serait pas en lien avec ce qu'ils vivent, eux-mêmes ou leurs camarades, n'est pas véritablement de la pensée, car « Penser équivaut […] à expliciter l'élément intellectuel de notre expérience. Cela permet d'agir en vue d'une fin » (Dewey, 2018, p. 230). C'est en fait une démarche de création de jugements suspensifs et toujours provisoires, car la pensée se produit « quand les choses sont incertaines, douteuses ou problématiques, [c'est] un processus de recherche, d'examen, d'investigation » (Dewey, 2018, p. 232) et qui est « destiné à influencer le résultat [du cours des événements] » (Dewey, 2018, p. 231). Mais c'est un processus qui conduit à une amélioration de notre faculté de penser et qui nous permet de dépasser la situation vécue ou le problème jusqu'à pouvoir prévoir et projeter des conséquences, parvenir à une pensée « la plus élaborée et la plus rationnellement cohérente » (Dewey, 2018, p. 235). En effet, petit à petit, au fur et à mesure de notre évolution et notamment de notre « sens social, […] la pensée se développe jusqu'à inclure ce qui se trouve au-delà de nos intérêts immédiats » (Dewey,

2018, p. 232). Pour cela le rôle de l'éducateur, du maître, est essentiel car il a la tâche d'inculquer à l'enfant

> des habitudes solides et efficaces » [de discernement entre] des opinions dont la preuve est faite de ce qui n'est qu'affirmation, supposition ou hypothèse […], c'est à lui qu'il appartient de donner la préférence d'une manière nette, sincère, tranchée à des conclusions vraiment fondées, à lui d'implanter dans les méthodes de travail de chacun des principes de recherches et de raisonnement qui répondent à la nature des problèmes divers à résoudre ; on n'est pas intellectuellement éduqué sans une conduite et des habitudes de cet ordre (Dewey, 2004, p. 42).

C'est pourquoi Dewey pense que c'est à l'éducation qu'échoit ce rôle d'enraciner ces bonnes habitudes pour apprendre à bien penser.

Mais pour parvenir à ce but, il faut une méthode d'enseignement qui soit adaptée au développement de la pensée. Pour cela, il faut tout d'abord proposer une énigme, une enquête qui intéresse personnellement l'élève et non pas celle qui serait proposée par l'enseignant et dont l'objectif, pour l'élève, deviendrait d'obtenir un résultat convenable pour rester dans l'estime du maître et parvenir à se hisser à l'échelon scolaire supérieur. Ainsi donc, partir d'une expérience personnelle stimule la recherche de l'élève « dirige l'observation des liaisons impliquées et conduit à inférer et à mettre l'inférence à l'épreuve » (Dewey, 2018, p. 240). Il est ainsi nécessaire de le placer dans des situations familières mais problématiques qui vont permettre des recherches réfléchies. Il faut que la situation soit suffisamment familière afin que l'élève ait « un certain contrôle des manières de l'aborder [mais la difficulté] suffisamment grande pour provoquer la pensée » (Dewey, 2018, p. 242). Il est bénéfique de lui permettre d'en discuter avec ses camarades, car ainsi « les recherches de ces enfants sont spontanées et multiples et les solutions proposées variées et ingénieuses » (Dewey, 2018, p. 240-241). Ces recherches, ces hypothèses sont des projections, des suggestions, « des anticipations de solutions éventuelles » (des idées) (Dewey, 2018, p. 248) qu'il faudra mettre à l'épreuve afin de voir et comprendre ce qu'il advient. C'est « en appliquant [ses idées] pour clarifier leur signification [que l'élève découvrira alors] lui-même leur validité » (Dewey, 2018, p. 248).

L'enfant qui parvient à réfléchir au problème et grâce à l'aide de son maître et/ou de ses camarades, à le résoudre, parvient à un stade de développement toujours plus avancé. Il est un inventeur, au même titre que Newton avec la question de la gravitation et tous les

autres scientifiques, écrit Dewey dans *Démocratie et Éducation*. En même temps cela lui procure de la joie car « toute pensée est originale quand elle fait intervenir des considérations qui, jusque-là, n'avaient pas été envisagées. [C'est] la joie de la constructivité intellectuelle, de la créativité ». (Dewey, 2018, p. 244).

Ainsi pouvons-nous constater à quel point l'éducation à la pensée est cruciale pour Dewey, qu'elle doit être prise en charge par l'école pour éviter « les influences sociales qui tendent à favoriser les habitudes d'esprit aboutissant à des opinions inadéquates et erronées » (Dewey, 2004, p. 43). Mais nous remarquons là aussi que pour que cette faculté soit entraînée et puisse progresser, il est nécessaire que l'école change sa méthode d'enseignement, que cela devienne une méthode plus active pour les enfants, plus motivante, plus intelligente dirait Dewey pour qui « penser est la méthode intelligente » (Dewey, 2018, p. 237).

Marchant dans les pas de J. Dewey, M. Lipman estime qu'éduquer la pensée est fondamental. Il constate que l'enfant qui naît « est plongé dans un monde totalement neuf pour lui où chaque objet, chaque situation l'oblige à en chercher la signification, à se poser des questions et à réfléchir à leur propos, un monde qui le subjugue et l'émerveille tout en le forçant à l'action et à la réflexion » (Lipman, 2006, p. 27).

Ainsi c'est pour lui aussi l'expérience qui est la source et le moteur de la pensée. Mais il y a une différence entre l'acte de penser que nous faisons tous constamment et celui de bien penser qui est une démarche qui nécessite des efforts, des essais, des erreurs et des auto-corrections. Cependant, il est bien difficile d'évaluer nos hypothèses de pensée seul. C'est la confrontation à des expériences, à d'autres pensées qui fait que nous pouvons évaluer les conclusions auxquelles nous sommes arrivés. De plus, il n'est pas simple, disait Kant, « de s'orienter dans la pensée ». Aussi avons-nous besoin de guides, de maîtres pour nous apprendre à mieux penser. Car ce qui est visé par Lipman, c'est bien d'améliorer la pensée pour parvenir à la pensée d'excellence.

Mais nous apprenons à penser en pensant et non pas en regardant quelqu'un le faire. Il est alors nécessaire de proposer aux enfants, un contexte, des situations dans lesquelles ils peuvent se mettre et être mis au défi de penser et de penser toujours mieux.

> Petit à petit, les enfants perçoivent qu'un tel milieu (dans lequel ils ne sont pas invités à penser personnellement, comme l'école dite traditionnelle) les

> intéresse ou les stimule rarement. Au contraire, il les vide du capital d'initiative, de la capacité d'inventer et de l'aptitude à penser avec lesquels ils étaient venus à l'école. Il épuise leurs énergies sans leur donner grand-chose en échange. Et très vite ils ont conscience de ce que l'école amoindrit leur volonté et les décourage au lieu de les rendre vivants et de développer leur intelligence. En résumé, l'école ne leur offre plus cette possibilité d'éveil spontané que leur proposait leur foyer. Leur désir d'apprendre baisse fatalement (Lipman, 2006, p. 27).

Ainsi, c'est par l'expérience que nait la pensée, mais cette pensée se doit d'être éduquée et confrontée à d'autres pensées pour pouvoir parvenir à bien penser. C'est l'école qui doit être chargée de cette éducation pour éviter les influences sociales qui conduisent à des habitudes de pensée inadéquates. Mais il est nécessaire pour cela que l'école redevienne le lieu où les enfants seront stimulés et où leur volonté de penser toujours mieux sera encouragée par des méthodes actives où les enfants retrouveront l'envie et pourront réellement s'impliquer.

Autres influences

Si le pragmatisme américain et en particulier les travaux de J. Dewey ont influencé la pensée de M. Lipman, ainsi que le souligne M. Sasseville (2018, en ligne), d'autres philosophes ont également eu une influence sur ses travaux.

Socrate est peut-être le premier philosophe qui nous vient à l'esprit lorsque l'on pense au programme de M. Lipman et A.-M. Sharp, dans le sens où Socrate utilise le dialogue et des règles de raisonnement logique dans sa maïeutique. Il tâche par une méthode de questionnement « d'accoucher les âmes » ou plus précisément faire en sorte que le questionné se rende compte par lui-même de ses préjugés, de ses fautes de raisonnement, de la faiblesse de ses arguments. Qu'il s'aperçoive en définitive, comme Protagoras (Platon, 1967, p. 92, 360c), que son raisonnement n'est pas infaillible, que sa pensée n'est peut-être bâtie que sur du sable. Mais alors que certaines NPP se réclament directement de la méthode socratique, il n'en est pas de même pour la CRP en raison notamment de la posture de l'animateur, qui n'est pas, ainsi que nous verrons un peu plus tard, le taon qui agace le cheval et vient piquer inlassablement où cela fait mal (Platon, 1965, p. 43, 30d), mais celui qui est le facilitateur de la pensée, celui qui incite à penser. Le questionnement n'est pas non plus l'outil exclusivement dévolu à l'animateur, mais devient peu à peu celui de la communauté.

Le but de la CRP est également différent de la méthode socratique. Il n'est pas de s'apercevoir de son ignorance, mais de penser par et pour soi-même avec les autres et de s'ouvrir à d'autres modes de pensée, s'enrichir en accueillant la pensée étrangère à soi-même, la considérer à l'aune de ses convictions et croyances, en tenir éventuellement compte pour bâtir son jugement. Dans la CRP, on trouve une grande ouverture aux autres et au monde.

Aristote est assurément un des inspirateurs de M. Lipman avec la logique formelle comme base de ses travaux et la rédaction du premier roman *Harry Stotelmeier's Discovery,* où elle tient en quelque sorte le rôle de « trésor » à découvrir. Trésor, parce qu'elle est une aide précieuse dans la vie puisqu'elle permet de clarifier sa pensée afin de pouvoir émettre un bon jugement, c'est-à-dire valable, éclairé et contextualisé. Le jugement est central dans les travaux de Lipman, car, pour lui, il est constamment mis en œuvre dans toutes les actions et pensées de la vie et qu'il considère que « Nous sommes ce que sont nos jugements ; nous ne sommes pas différents d'eux » (Lipman, 2005, p. 88). C'est pourquoi travailler sur le jugement c'est se construire en tant que personne et, pour Aristote, il est essentiel pour mener une vie bonne et vertueuse. Pour M. Lipman, il est nécessaire que l'éducation se saisisse du sujet de son apprentissage et contrairement à ceux qui pensent qu'il n'est « en aucune façon une responsabilité de l'éducation » (Lipman, 2007, p. 72) l'école a, pour lui, la nécessité et la responsabilité d'éduquer la pensée afin de pouvoir émettre le jugement le plus adéquat possible. Il affirme :

> C'est sur ce point qu'il nous faut faire porter l'essentiel de nos efforts [car] nos jeunes doivent apprendre à distinguer ce qui est authentique de ce qui ne l'est pas ce qui est profond de ce qui est superficiel ; ce qui est justifié de ce qui est injustifié […]. Si l'école enseignait à nos jeunes l'exercice d'un meilleur jugement, elle les protégerait contre ceux qui veulent les convertir à leurs préjugés et les manipuler en les endoctrinant (Lipman, 2005, p. 72-73).

Ainsi les enfants deviendraient-ils « de meilleurs travailleurs, de meilleurs consommateurs et de meilleurs citoyens et peut-être ils seraient susceptibles de devenir de meilleurs parents » (Lipman, 2005, p. 73).

Mais ainsi que M. Sasseville et que ce « peut-être » indiquent, c'est sur l'idée de la délibération qu'Aristote est aussi un inspirateur de Lipman. Pour lui, « le jugement à

former est celui qui porte sur le probable, sur ce qui n'a qu'une certaine chance de se produire et qui est donc continuellement révisable. Pour Aristote, le jugement de cette sorte suppose une délibération » (Sasseville, 2018).

L. Vygostski est également un inspirateur de M. Lipman avec la notion de zone proximale de développement que nous avons cité plus haut et pour lequel le développement de l'enfant ne s'effectue que par les relations disponibles dans son environnement social. Aussi faire travailler les enfants ensemble à l'école, sur des sujets dont ils discutent comme en CRP, est un moyen efficace pour développer harmonieusement et sûrement le processus d'évolution des structures mentales chez l'enfant. De plus, par un travail en communauté où la parole est primordiale,

> les structures verbales assimilées par l'enfant deviennent les structures fondamentales de sa pensée. En même temps se fait à jour un fait fondamental, indiscutable et décisif : le développement de la pensée dépend du langage, des moyens de la pensée et de l'expérience socioculturelle de l'enfant (Vygotski, 1985, p. 141).

Ainsi peut-on comprendre l'intérêt des travaux de Vygotski pour M. Lipman : par l'interaction avec les autres se forme le langage à partir duquel se développe la pensée. Proposer des CRP à des enfants jeunes, c'est faire en sorte d'accélérer le processus sur le plan de la pensée. L'un des romans de Lipman a d'ailleurs pour titre original *Natasha Vygotskian Dialogues* (Natasha Dialogues Vygotskiens) (traduction de l'auteure). Il porte surtout sur les relations entre la Philosophie Pour Enfants et la pensée de L. Vygotski.

Dans son article sur « quelques influences ayant marqué la route de la philosophie pour enfants » et de M. Lipman, M. Sasseville (2018, en ligne) mentionne aussi les travaux de Wittgenstein sur les jeux de langage qui sont perceptibles dans des exercices tirés des guides d'accompagnement. Ceux-ci permettent par exemple de travailler sur les différentes significations de choses suivant les contextes.

Il mentionne aussi l'importance de la phénoménologie dans les travaux de M. Lipman et notamment celle de M. Merleau-Ponty.

Il indique que l'idée de J. Bruner selon laquelle

> toute discipline adéquatement redessinée dans sa présentation peut être enseignée aux enfants » est un des principes de base de M. Lipman quand il se pencha sur l'idée de la philosophie pour enfants. Ses romans, ainsi que ceux de M. Sharp et de ses collaborateurs, sont l'illustration de la possibilité de redessiner la philosophie pour la rendre accessible aux enfants. (Sasseville, 2018, en ligne)

Il remarque également que la théorie du jugement de J. Buchler « (sa théorie du jugement, lequel se trouve autant dans le dire, le faire que l'agir) », celle de « (l'importance du dialogue) » de M. Buber et celle de G. H. Mead avec « la construction sociale du moi » sont des sources d'inspiration pour M. Lipman et A.-M. Sharp.

D'après N. Decostre (Decostre, nd), la traductrice de Lipman en français, lors de la deuxième édition de son ouvrage théorique *Thinking in education* en 2003 (*À l'école de la pensée*), Lipman a rajouté, entre autres, tout un développement sur la pensée attentive ou vigilante « caring thinking ». Il indique dans cette partie les penseurs qui l'ont influencé dans ce domaine. Ainsi la réflexion sur les émotions et son intégration dans son programme, sont inspirées des « travaux de Ricoeur, Solomon, Scheffler, Elgin, Damasio pour ne citer qu'eux » (Lipman, 2006, p. 130) car

> Il fallait d'abord transformer l'image courante de l'émotion, celle d'un tourbillon qui obscurcit et leurre nécessairement la pensée, en une panoplie de conditions pouvant au contraire la clarifier et l'organiser » (Lipman, 2006, p. 130). Quant au rôle des émotions dans la réflexion, notamment dans le sens où elles comportent des croyances, où elles fournissent un cadre référentiel, où elles sont une aide à la focalisation, où elles permettent de voir ce qui est saillant et aiguisent l'attention en ce sens (Lipman, 2006, p. 131)

et produisent donc un affinement au niveau des distinctions c'est aux travaux de C-Z. Elgin (1999 et 2007) qu'il s'est référé (*ibid.*).

Ainsi, nous le constatons, J. Dewey et le pragmatisme ne sont pas les seules sources d'inspiration de M. Lipman. En tant qu'universitaire, il tenait compte de toutes les avancées philosophiques et scientifiques qui se rapportaient à son sujet.

3.2.4 La CRP comme un programme d'apprentissage de la pensée

Il nous faut ici remarquer que tout le travail de M. Lipman pour « redessiner la philosophie » afin de la rendre accessible aux enfants n'a qu'un seul but, celui de leur permettre d'apprendre à penser par et pour eux-mêmes. De ce but initial toute une série de conséquences (sociales, psychologiques, démocratiques…) sont en mesure d'être déroulées, que l'on pourrait qualifier de plus-value, mais que les futurs animateurs, qui se lancent dans la pratique de la philosophie selon la méthode Lipman, ont le choix d'enrouler comme des fils de couleurs différentes, selon leurs sources d'intérêt. Mais Lipman, autant que Dewey, estime que la pensée et le jugement sont fondamentaux, qu'ils sont en quelque sorte « le propre des êtres humains » (Schleifer, 2010, p. 35), qu'ils doivent être développés, et qu'il est du ressort de l'école de le faire. Car pour Lipman, les jugements sont « les reflets de ceux qui les font » (Lipman, 2006, p. 278), ils sont même « l'expression de la personne » (Lipman, 2006, p. 279). Aussi l'école doit-elle agir pour aider les jeunes « à trouver d'autres possibilités qui s'offrent à eux, à découvrir les moyens leur permettant de réaliser ces objectifs, d'en envisager les conséquences possibles [sans oublier que] la libération du jugement est un composant indispensable d'une liberté plus large » (Lipman, 2006, p. 279-280).

Ainsi, puisque le jugement conduit à la liberté, apprendre à bien penser est indispensable. L'école aura alors la mission de permettre cet apprentissage pour parvenir au bien penser chez Dewey, c'est-à-dire la « pensée réfléchie » (Dewey, 2004 a, p. 10) et chez Lipman à la pensée d'excellence (Lipman, 2006, p. 113), ce qui est d'ailleurs chez ce dernier considéré comme un « droit » (Lipman, 2006, p. 196).

Pour faire un bref rappel de ce que nous avons défini dans notre partie sur la pensée critique, il existe plusieurs niveaux ou degrés de pensée. La pensée réfléchie est le plus haut niveau de pensée que J. Dewey distingue, de même pour M. Lipman concernant la pensée d'excellence. Pour J. Dewey, la pensée réfléchie « est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (Dewey, 2004 a, p. 15). Pour M. Lipman, la pensée d'excellence se compose à la fois de la pensée critique et de la pensée créatrice, « dans la mesure où elles s'entremêlent et s'interpénètrent » (Lipman, 2006, p. 113) ainsi

que la pensée « attentive » (*caring thinking*). Ce que M. Lipman vise essentiellement c'est une pensée d'excellence et autonome. C'est pourquoi il pense que l'éducation de la pensée doit être engagée sur le long terme, d'où toute une série de romans qui couvrent l'ensemble de la scolarité d'un élève. C'est pour cela que nous pouvons dire que Lipman a conçu un programme pédagogique d'apprentissage du bien penser. Nous indiquons dans le tableau ci-dessous les romans, leurs titres français le cas échéant, leur(s) auteur(s) et le public auxquels ils s'adressent.

Romans	Auteur (s)	Public visé
Harry Stottelmeier's Discovery *La découverte de Harry*	M. Lipman	Enfants de 11 à 13 ans
Elfie	M. Lipman	Enfants de 5 à 8 ans
Kio et Gus	M. Lipman	Enfants de 7 à 9 ans
Pixie	M. Lipman	Enfants de 9 à 10 ans
Lisa	M. Lipman	Adolescents de 13 à 15 ans
Suki	M. Lipman	Adolescents de 15 à 16 ans
Mark	M. Lipman	Adolescents de 17 à 19 ans
The Doll Hospital *L'Hôpital des poupées*	A.-M. Sharp	Enfants de maternelle de 3 à 6 ans
Hannah 1 et 2	A.-M. Sharp	Enfants de 10 à 12 ans dans le programme de prévention de la violence par la CRP
Nakeesha and Jesse *Nakeesha et Jesse*	A.-M. Sharp	Enfants de 5 à 7 ans dans le même programme

Fabienne et Loïc	P. Laurendeau	Enfants de 6 à 7 ans dans le programme de prévention de la violence par la CRP
Grégoire et Béatrice	P. Laurendeau	Enfants de 7 à 8 ans dans ce même programme
Êve	M. Sasseville	Adolescents de 14 à 16 ans
Mischa	M. Sasseville et N. Côté	Enfants de 8 à 9 ans
Romane	M. Sasseville et N. Côté	Enfants de 9 à 10 ans
La découverte de Phil et Sophie 1 et 2	G. Talbot	Adolescents de 16 à 18 ans
Les échos qui s'aiment	G. Talbot	Conte philosophique pour enfants
Les contes d'Audrey-Ann	M.-F. Daniel	Enfants de maternelle dans le programme de prévention de la violence par la CRP

Tableau 2. Les romans philosophiques, leurs auteurs et le public visé**.**

Il en existe d'autres, non traduits en français et qui émanent d'autres collaborateurs du IAPC de Montclair. (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*) (Institut pour le Développement de la Philosophie pour Enfants). Comme nous le constatons à la lecture de ce tableau, toutes les classes de la scolarité des enfants sont couvertes par un roman philosophique créé spécialement pour eux, pour développer leur pensée à partir du stade où ils en sont. Le fait de travailler à un programme de prévention de la violence montre également que tous les enfants sont conviés à cette aventure de la pensée, y

compris ceux qui ont été gravement traumatisés par des violences et dont la formation de la pensée peut être un besoin pour se prémunir d'une certaine reconduction.

À côté de cette somme de romans conçus et rédigés spécialement pour mettre au défi de penser par et pour soi-même, M. Lipman, A.-M. Sharp et leurs collaborateurs ont rédigé des guides d'accompagnement pour chacun des romans. Ces guides, qui totalisent ensemble plusieurs milliers de pages d'exercices (PR.7a) d'une immense variété, de plans de discussion (PR.7b), sont mis à la disposition des animateurs de CRP. Ils permettent d'aider les enfants à développer des habiletés de pensée, de travailler sur des concepts et favoriser au mieux l'émergence d'une pensée de plus en plus construite, performante, qui tend vers l'excellence.

Parce que nous sommes dans une pratique philosophique, parce que cette discipline demande un examen minutieux de ce qui est étudié, et que procéder à cet examen ne s'improvise pas mais s'apparente à une technique à acquérir, il paraît tout naturel de s'exercer à cette pratique tout comme on ferait des exercices de piano régulièrement pour pouvoir progresser dans la technique. Ces guides sont alors des alliés très puissants, riches et sûrs pour l'animateur car créés par des spécialistes. Ce sont des personnes « qui ont fait ce chemin d'études, ont étudié la tradition philosophique et puis les pensées des auteurs et qui par rapport à un thème donné vont essayer d'intégrer ce que les auteurs ont pu dire » (Gagnon, 2005, ch.7, 20'). Cela ouvre la réflexion à d'autres champs, ce qui permet aux enfants « d'investiguer d'autres aspects de leur expérience. Aspects qui toucheront à la dimension esthétique, éthique autant que logique » (Sasseville, 2005, ch.7, 19'45).

3.2.5. La CRP comme une profonde réflexion philosophique

La philosophie pour enfants et adolescents a longtemps été présentée comme une activité sans réel contenu philosophique. Or, nous constatons que ses créateurs ont utilisé une démarche philosophique et des contenus qui le sont également. Rien d'étonnant à cela puisqu'ils étaient des spécialistes en philosophie, le plus souvent des professeurs soucieux de la démarche pédagogique philosophique. Le programme de M. Lipman ne fait pas exception à la règle et son ambition est de proposer aux enfants et adolescents une large palette des problèmes philosophiques étudiés dans l'histoire de la philosophie.

Or, si le roman *Harry Stottelmeier's Discovery* abordait avec les enfants le domaine de la logique, il est à souligner que les autres romans de M. Lipman, *Elfie, Pixie,* et *Kio and Gus,* écrits pour des enfants plus jeunes que les lecteurs du précédent roman « préparent à l'apprentissage de la logique » (Daniel, 1997, p. 192). Si, dans les autres romans réservés aux enfants et adolescents plus âgés que les lecteurs *d'Harry Stottelmeier's Discovery,* : *Lisa, Suki,* et *Mark,* les règles de logique vues les années précédentes s'appliquent, mais ces romans couvrent également d'autres domaines philosophiques. Ainsi *Lisa* aborde une réflexion éthique et métaphysique, *Suki* met l'accent sur l'esthétique et enfin *Mark* permet de réfléchir aux problèmes sociaux et à la politique. La raison de cela est que M. Lipman pense que la philosophie pour enfants « est une version de la philosophie telle qu'on la retrouve à l'université. C'est une manière de faire de la philosophie adaptée à un certain auditoire » (Lipman, 2005, ch. 1).

La création de romans répond, selon lui, au souhait de faire en sorte que les enfants trouvent de l'intérêt aux problèmes philosophiques et à la pratique de la philosophie. Les romans doivent donc fournir riche matière à réflexion car « le rôle des romans est semblable à celui des recueils de textes dans un cours traditionnel. Un recueil de textes essaie de réunir un ensemble d'informations qui couvrent la discipline à l'étude » (Lipman, 2005, ch 4). Dans l'ouvrage *Studies in Philosophy* (*Études de philosophie*) (traduction de l'auteure) de A.-M. Sharp et R.F. Reed (1992), il existe un chapitre où Lipman révèle ses sources de réflexion philosophique pour la composition de son roman *Harry Stottelmeier's Discovery*. On constate alors que le premier chapitre uniquement, qui ne fait que quelques pages (*La découverte de Harry* est un court roman de 146 pages dans sa version française), nous renvoie à 64 références allant d'Aristote à J. Dewey en passant par Pierce, Nietzsche, Spinoza, W. James, Wittgenstein, Russel, Habermas. On peut voir qu'un large éventail de domaines philosophiques y est de prime abord déjà déployé, puisqu'on retrouve les domaines de la logique, avec des auteurs plus récents comme S.D Guttenplan et M. Tammy, ceux de la science avec M. Wartofsky, la psychologie avec P. Wason, P.J. Laind, K. Koffka et Köhler, la métaphysique avec Sokolowsky, l'art avec N. Goodman, mais aussi l'éthique, l'éducation, etc. Si l'on pousse plus loin l'analyse de ce roman, on remarque que ses jeunes lecteurs sont invités à se confronter aux problèmes de « la logique formelle et informelle (chapitres 1-2-4-5-7-8-10-12-16), la philosophie de l'éducation (chapitres 5 et 17), la philosophie de l'esprit (chapitre 6), la philosophie de la culture (chapitre 7), la philosophie sociale et politique

(chapitre 9), la philosophie des religions (chapitre 13), l'esthétique (chapitre 14) et la philosophie des sciences (chapitre 15) (Sasseville, 2017, en ligne). Ainsi, sur 17 courts chapitres, *Harry Stottelmeier's Discovery* soulève-t-il plus de 450 problèmes différents issus de la tradition philosophique.

Il en est de même pour les autres romans de Lipman ainsi que pour ceux de ses collaborateurs. Par exemple, le roman *Mischa* (80 pages) écrit par N. Côté et M. Sasseville comprend 274 thèmes philosophiques (M. Sasseville, conversation, juillet 2008). Alors,

> s'il est faux d'affirmer que tous les domaines de la philosophie sont abordés dans les histoires du programme de Lipman, on peut certainement avancer, sans se tromper, que les principales branches de la philosophie traditionnellement enseignées à l'université y sont introduites (logique, éthique et politique, esthétique, métaphysique, épistémologie). En plus d'initier les enfants à différentes pratiques de la philosophie, les histoires du programme, si elles sont toutes parcourues, les conduiront à entrevoir (et à considérer) la plupart des grandes problématiques présentes en philosophie (Sasseville, 2018, en ligne).

Ainsi, l'innovation de Lipman et de ses collaborateurs se situe-t-elle

> au niveau de l'adaptation des textes philosophiques, dans le but de stimuler les enfants à découvrir […] des idées personnelles et y réfléchir avec enthousiasme. Cette innovation pédagogique […] suppose […] la présentation des œuvres des grands maîtres dans le langage courant […]. Cela suppose également l'intégration de théories et de concepts philosophiques dans un contexte d'expériences enfantines afin que les jeunes s'approprient les éléments philosophiques et les appliquent à leur quotidien (Daniel, 1997, p. 27).

Mais tout comme il n'est pas garanti que, parce que les recueils de textes philosophiques sont fournis et lus par les étudiants de l'université, qu'ils feront de la philosophie, de même ce n'est pas parce les romans sont remplis de problèmes philosophiques que la discussion dans laquelle s'engagent les participants sera philosophique. Qu'est-ce qui alors garantit la « philosophicité » (Tozzi, 2011, en ligne) de la discussion ?

C'est d'abord l'attitude de l'animateur, lequel, nous le verrons un peu plus loin, est celui qui incite les participants à penser, qui prend le rôle de facilitateur de la parole entre les

participants en utilisant le questionnement. Loin de se contenter d'animer une discussion dont le sujet est un de ceux discutés par les philosophes, en donnant la parole à celui qui la réclame, en posant des questions, en incitant les enfants à exprimer une réponse à la question posée, l'animateur dont le rôle est essentiel, attire l'attention et fait pratiquer les outils de la pensée. La CRP a une dimension métacognitive. Aidée par l'animateur, qui en quelque sorte modélise les actes de pensée et outils cognitifs, la communauté est invitée à prendre conscience de la façon dont elle s'y prend pour réfléchir au problème posé. Par ses questions et ses attitudes, qui sont pour lui autant d'outils à sa disposition, il vise à instaurer « une procédure qui tend de manière générale, vers le développement critique et créatif d'une idée, [et pour] susciter chez ses élèves l'exercice d'un jugement articulé » (Gagnon, 2005, p. 1). Pour cela, l'animateur aura à l'esprit de mettre en œuvre une discussion ou délibération philosophique et non pas un débat (Lipman 2006, p. 124 ; Sasseville, 2018, p. 25), c'est-à-dire un dialogue à plusieurs à propos d'un problème choisi ensemble. Il aura en tête les caractéristiques formulées par M. Lipman pour permettre à la discussion d'être féconde en signification pour chacun. Ces caractéristiques sont nombreuses et se retrouvent dans les ouvrages de M. Lipman mais aussi ceux de M. Sasseville, M. Gagnon, M. P. Grojean- Doutrelepont comme encourager la discussion, inciter les participants « à construire leurs idées à partir de celles des autres » (Sasseville, 2000, p. 124), « poser des questions qui font avancer la discussion et qui permettent de déterminer un centre d'intérêt important » (Gagnon, 2005, p. 2), s'efforcer d'inciter les participants à utiliser les habiletés de recherche et à les renforcer, les encourager à penser par et pour eux-mêmes… Et il suivra le raisonnement de la discussion là où il conduit en étant attentif à ne pas être celui qui sait et à ne pas manipuler la discussion et la conduire dans sur un terrain plus familier, plus moral.

De plus, ce qui garantit le caractère philosophique de la discussion, nous venons de l'aborder brièvement et nous en avons parlé dans la partie sur la pensée critique, ce sont les habiletés de pensée qui sont inhérentes non seulement à la pensée mais aussi à la philosophie, notamment dans ce programme. En effet, pour Lipman les actes et les états mentaux que nous avons, que l'on réalise ou dans lesquels nous sommes engagés peuvent devenir des habiletés de pensée. C'est-à-dire qu'ils peuvent « apporter une contribution cognitive à la vie de l'individu » (Lipman, 2006, p. 148). Il mentionne ainsi que certains actes mentaux peuvent devenir des « habiletés mentales ». Nous en relevons quelques-uns, mais nous plaçons un tableau récapitulatif en annexe PR.8.

- « questionner → poser des questions fait partie de la formulation d'un problème et provoque la discussion
- provoquer → exiger que les affirmations soient prouvées
- comparer → proposer des analogies appropriées
- faire des différences → faire des distinctions et des connexions correctes
- inférer → tirer des conclusions valables ; découvrir des implications
- juger → faire des jugements évaluatifs nuancés » (Lipman, 2006, p. 154)

D'autre part, M. Lipman indique que certains facteurs de pensée se transforment, par la recherche, en des facteurs de pensée plus élaborés (annexe PR 9). Ainsi, les démarches de pensée peuvent devenir des actes mentaux, ces actes mentaux se modifier en des habiletés de pensée et les états mentaux des attitudes propositionnelles. Également, les opinions → des jugements ; les notions → des concepts ; des déclarations → de l'argumentation ; des considérations → des critères » (Lipman, 2006, p. 155).

La pratique philosophique développe des aptitudes et des dispositions qu'il distingue ainsi :

- des aptitudes au raisonnement : inductif, déductif, analogique…
- des aptitudes à l'investigation : observation, description, narration…
- des aptitudes à la conceptualisation : définition, classification…
- des aptitudes à la formulation : compréhension, écoute, écriture… »
- des dispositions critiques : curiosité, demande d'explications, jugement, fonction des critères, remise en cause » (Lipman, 2005, p. 21).

Et c'est enfin la discipline même utilisée qui va garantir le caractère philosophique de la discussion par les problèmes soulevés, intemporels et universalisants, par sa rigueur, par l'utilisation des concepts, par l'examen attentif d'alternatives, de celui de raisons évoquées, et d'argumentation logique. Ainsi ce seront tous ces éléments : l'attitude de l'animateur, l'utilisation des habiletés de pensée et la discipline même, qui combinés ensemble vont garantir que la discussion sera philosophique.

3.2.6 Pourquoi une communauté ?

La CRP est une recherche philosophique menée en communauté. Pourquoi ce terme ? Une communauté c'est d'abord une assemblée de personnes qui ont un point commun essentiel à leur vie. J. Dewey remarquait que « les hommes ne deviennent pas une société du fait qu'ils vivent les uns à côté des autres » (Dewey, 2018, p. 83). Pour qu'il y ait communauté, il faut que quelque chose les rassemble et les relie, « ils doivent avoir en commun les objectifs, les croyances, les aspirations, la connaissance, une compréhension commune une orientation d'esprit semblable » (Dewey, 2018, p. 82). Ce qui les relie c'est l'intérêt pour ce point commun et la communication entre eux.

Concernant la CRP, ce sont des personnes qui sont impliquées dans une même recherche de sens. Ce sont « des gens qui discutent et s'interrogent entre eux de façon impartiale et consistante, [c'est] une communauté de gens prêts à remettre en question ce qui se dit et capables de soumettre leurs vues au procédé d'auto-correction pour de plus amples recherches » (Sharp, 2005, p. 59).

Le dialogue par lequel ils échangent des idées et mènent leur quête est le médiateur entre eux et en même temps l'outil dialogique qui leur permet de s'exprimer d'abord et de mieux penser par eux-mêmes en prenant connaissance des idées des autres.

Ce sera donc une assemblée de chercheurs, à l'image de la communauté scientifique selon Pierce, impliqués personnellement et collectivement dans une enquête délibérative dont la conclusion permettra à tous et à chacun d'en tirer une ou des conclusions, et de permettre de pouvoir porter un jugement, probablement provisoire, car « les individus raisonnent mieux lorsqu'ils ont intériorisé la discipline qu'implique le dialogue dans un groupe de réflexion, et ce n'est qu'après avoir participé activement aux délibérations du groupe qu'ils parviennent à des jugements personnels » (Lipman, 2005, p. 15). Tous ces échanges seront de toute façon hautement éducatifs, car « recevoir une communication c'est avoir une expérience élargie et transformée. Nous participons à ce qu'un autre a pensé et senti et partant notre propre attitude s'en trouve plus ou moins modifiée, d'ailleurs, celui qui communique s'en trouve lui-même affecté » (Dewey, 2018, p. 83-84).

S’inspirant des travaux de J. Dewey sur l’éducation, lui-même inspiré pour la question de la communauté par C. S. Pierce, M. Lipman propose une manière de rechercher la réponse à un problème philosophique de la même façon que l’on procède dans la démarche scientifique, à savoir selon J. Dewey : 1) observation d’un cas complexe ; 2) élaboration d’hypothèse ; 3) expérimentation, c'est-à-dire faire varier intentionnellement les conditions ; 4) observations ; 5) analyse ; 6) synthèse (Dewey, 2004, p. 199-202). Car une communauté scientifique selon C. S. Pierce aurait l’avantage de permettre aux scientifiques de mettre en commun, au niveau international, les recherches qu’ils font et les résultats auxquels ils parviennent. Ensemble ils font de plus grandes avancées que s’ils étaient seuls dans leurs laboratoires et font ainsi progresser la science. Faisant sienne l’idée de J. Dewey selon laquelle « l’expérimentation est la ressource principale du raisonnement scientifique » (Dewey, 2004, p .201), M. Lipman imagine de traiter dans la CRP un problème philosophique de façon expérimentale, mais de manière philosophique, c’est-à-dire en formulant d’abord un problème, en proposant des hypothèses, en analysant ces hypothèses, en observant le processus de recherche et en élaborant une synthèse pour une conclusion provisoire.

Cette démarche scientifique de la CRP trouve son espace dans la création d’une communauté où avec respect et confiance on vient « entrer dans l’univers de l’autre » (Sharp, 2011, p. 288), et grâce à lui nous permettre de progresser dans la réflexion commune et personnelle. C’est le lieu où l’on vient proposer à tous une hypothèse, des raisons. Les pairs en discutent, comparent et analysent les éléments, mais aussi les moyens mis en œuvre pour y parvenir. On y apprend la métacognition et l’auto-correction. C’est un « lieu sûr où tester des idées et explorer ensemble ce qu’elles impliquent, les affirmations qui les sous-tendent et leurs conséquences » (Sharp, 2011, p. 290).

Pour la formation de la pensée et l’éducation de la personne, la communauté de recherche développe « des aptitudes […] à écouter, à partager des points de vue, à éprouver de l’empathie et de la sympathie envers des gens de cultures et de milieux différents tout en apprenant à exercer ensemble une pensée critique et créative » (*ibid.*).

À la fois lieu de réflexion, lieu de rencontres et lieu de vie, la CRP est pour M. Lipman et A.-M. Sharp un espace et un temps particulièrement formateurs.

3.2.7. Le souci de la démocratie et une éducation à la paix

Pour M. Lipman, la CRP telle qu'il la conçoit a deux objectifs, un individuel, relatif au développement de la personne, et l'autre social. La dimension sociale a pour but la formation du futur citoyen d'une société démocratique. Ardent défenseur de la démocratie, l'avènement de ce type de société est pour lui un vœu qu'il « espère voir apparaître sur l'ensemble de la planète » (Lipman, 2005, ch. 12, 2'50). Cependant la conscience et la responsabilité de la citoyenneté n'est pas innée. Il faut donc l'apprendre. Pour M. Lipman être citoyen c'est devenir une personne raisonnable dont « la société démocratique a besoin. Dès lors, comment leur apprendre à le devenir ? » (Lipman, 2006, p. 25).

Selon, A.-M. Sharp, une personne raisonnable est « une personne rationnelle qui sait tempérer cette rationalité afin d'accomplir ce qu'elle pense être le plus constructif » (Sharp, 2005, ch.12, 13'). C'est-à-dire quelqu'un dont la rationalité est nuancée par la pensée. C'est une personne qui produit des jugements les plus adaptés aux différents contextes qu'elle rencontre. Pour cela il faut aussi apprendre à produire un jugement approprié lequel, même s'il est naturel et constant, ne présuppose pas qu'il soit adéquat. Il va donc falloir trouver et fournir des outils pour pouvoir mettre à l'épreuve les jugements que nous faisons. Pour cela, il faudra selon M. Lipman, organiser l'enseignement de façon à permettre à chaque enfant de parvenir à ce but : une personne raisonnable qui émet de bons jugements. Il faudrait alors envisager les choses autrement qu'elles ne le sont traditionnellement car

> Il ne s'agit pas que les écoles aient une organisation rationnelle pour qu'elles puissent se targuer de faire véritablement de l'éducation. Il ne suffit pas qu'elles œuvrent au bien de ceux qu'elles servent [...]. Il faut en outre qu'elles traitent raisonnablement les individus qu'elles veulent rendre plus raisonnables. Il est donc souhaitable qu'à tout niveau chaque aspect de l'apprentissage puisse être justifié raisonnablement. […]. Des enfants élevés dans des institutions raisonnables auront beaucoup plus de chances d'être eux-mêmes raisonnables que des enfants dont l'entourage serait irrationnel. […]. Des écoles plus raisonnables, cela signifie de futurs parents, de futurs citoyens - et donc de la société toute entière, y compris ses valeurs - plus réfléchis (Lipman, 2006, p. 25-26).

Or, la conception de la démocratie de M. Lipman est fondée sur le processus de la délibération. C'est pourquoi il est nécessaire de créer des espaces où il soit possible de délibérer, d'apprendre à discuter ensemble et ce en toute sécurité, tels les oasis évoquées par H. Arendt, la CRP est un de ces espaces créé par M. Lipman à cette fin. Là, l'enfant va pouvoir apprendre peu à peu, à l'aide des autres, à développer sa pensée, notamment sa pensée critique et, en particulier ce que nous avons indiqué comme étant ses composantes, à savoir, les habiletés de pensée, les attitudes et le recours aux éléments extérieurs. Tous ces éléments sont nécessaires pour être un citoyen dans une démocratie.

De plus, pour Lipman, la démocratie s'expérimente plutôt qu'elle ne se transmet. La rencontre avec les autres, la confrontation aux valeurs, aux idées différentes aux opinions divergentes sont essentielles et formatrices de la citoyenneté. La CRP est un lieu où s'effectue effectivement cette rencontre et cette confrontation à partir de problèmes philosophiques. Les participants doivent prendre en compte des manières de penser, des raisonnements difficiles quelquefois à saisir mais qui peuvent permettre de nuancer leurs propos, de réviser leurs jugements, de s'auto-corriger. C'est un lieu où l'on apprend le respect et la tolérance où l'on accepte que chacun ait une place, où l'on pratique l'égalité et où l'on doit tenir compte de l'autre.

Ainsi, c'est grâce à un environnement rationnel et adéquat pour favoriser l'attitude à la raisonnabilité que les enfants peuvent devenir raisonnables et apprendre à développer leur citoyenneté.

Mais « Est-il possible de former des gens plus raisonnables sans leur apprendre à penser ? » (Lipman, 2006, p. 26). En fait, aux yeux de M. Lipman cela semble impossible. La raisonnabilité se développe parce que la personne réfléchit, prend du recul par rapport à ses pensées, développe de nouvelles habiletés de pensée, polit celles qu'elle possède déjà, améliore des attitudes, acquière des compétences, affine sa pensée critique. Il est donc nécessaire de développer les habiletés de pensée et en particulier celles que nous avons indiquées dans le chapitre 4, comme étant chez M. Lipman « les quatre grandes aires d'habiletés cognitives » (Lipman, 1995, p 61-69) que sont rechercher, raisonner, organiser l'information et traduire. Parmi celles-ci organiser l'information, traduire et conceptualiser sont particulièrement intéressantes et notamment lorsqu'il s'agit des valeurs. M. Lipman indique clairement que les habiletés à conceptualiser sont

spécialement bien formées par la pratique de la philosophie. D'autre part, un bon citoyen, selon lui, est celui qui « sait évaluer si les institutions de sa société fonctionnent comme elles le devraient » (Lipman 2006, p. 83). Pour savoir faire cette évaluation, le recours à des critères et donc à la pensée critique est indispensable

Mais, la démocratie c'est d'abord et avant tout la capacité à vivre les uns avec les autres, à accepter différentes manières de vivre, différentes idées. Être en démocratie, être citoyen, ce n'est pas connaître les lois et le fonctionnement des institutions, c'est d'abord et avant tout se côtoyer, se rencontrer, s'accepter, se comprendre. Cela suppose, nous l'avons vu, la présence d'interlocuteurs raisonnables. Le dialogue a donc un rôle essentiel à jouer.

Cette éducation n'est pas transmissible. C'est chaque fois une expérience que chacun doit faire. Il doit s'approprier lui-même les compétences requises en pensant par lui-même. C'est un acte volontaire et réfléchi. C'est pourquoi nous pensons que la CRP est un espace propice au développement de la citoyenneté.

Outre le fait que ce programme de philosophie avec les enfants a une incidence sur l'éducation à la citoyenneté dans le but de renforcer la démocratie voire de la faire advenir, la CRP en a également une sur l'éducation à la paix et à la « réduction de la violence dans un cadre scolaire » (Lipman, 2006, p. 124). Plusieurs éléments présents dans la CRP peuvent expliquer ces effets. C'est d'abord le dialogue qui permet aux participants de recourir aux mots pour la gestion des conflits plutôt qu'aux poings. Et en effet, pour M. Lipman, « la pratique d'un dialogue délibérant dans ce type d'assemblée offre aux élèves des solutions de remplacement à la violence » (Lipman, 2006, p. 125). Même si pour lui, les valeurs comme « la paix et l'absence de violence ne peuvent être enseignées » (Lipman, 2006, p. 124), c'est la pratique de la discussion en communauté qui permet à chacun, en s'écoutant et se respectant mutuellement, en prenant modèle les uns sur les autres (quelqu'un remet en question ce qui est admis jusqu'alors, un autre fait montre d'une grande rigueur dans son raisonnement) d'intégrer des valeurs, dont l'acceptation de sa faillibilité et qui

> constitue une invitation de tous les participants à voir leurs erreurs relevées afin qu'on puisse les corriger. Un tel esprit aide à dissiper l'agressivité sous-

> jacente qu'inspirent l'absolutisme et le fanatisme, coupant ainsi l'herbe sous le pied à la violence qui découle souvent d'une telle agressivité (Lipman, 2006, p. 125).

Un programme de prévention de la violence a d'ailleurs été réalisé à partir de la philosophie pour les enfants[5].

D'autre part, l'apprentissage de la pensée, prenant pour appui la philosophie fait travailler les habiletés de pensée, l'argumentation, la logique. Les participants apprennent à utiliser les critères afin de juger les arguments qui sont proposés par les uns et les autres pour faire avancer la recherche. Au fur et à mesure de l'apprentissage et du renforcement des compétences de la pensée, ils parviennent par exemple à identifier des préjugés, des sous-entendus, les raisonnements pertinents de ceux qui ne le sont pas Cet apprentissage semble être en mesure de parvenir à prémunir les enfants et adolescents contre ceux qui les intimident par la peur, qui utilisent la démagogie, les sophismes et des arguments d'autorité. Nous pouvons alors penser que des enfants ayant pratiqué la CRP plusieurs années seront à même de pouvoir repérer ces modes de pensée, trouver la parade contre eux et porter de meilleurs jugements. Or, renforcer le jugement

> est un prérequis indispensable si on souhaite réduire la violence et parvenir à la paix. […] La résistance à vaincre [...] [c'est] le préjugé, l'illusion, les aspects émotionnels contradictoires, le danger d'illogisme, les raisonnements fallacieux, la mauvaise volonté à accepter des compromis dans des situations où une médiation ou un arbitrage serait nécessaire, le manque de respect pour les opinions des autres, etc. (Lipman, 2006, p. 120).

Renforcer le jugement c'est aussi une garantie d'être en capacité, une fois ces enfants devenus des adultes citoyens, de pouvoir évaluer les institutions qui régissent leur pays, ce que Lipman considère indispensable pour des citoyens d'États démocratiques.

[5] Le programme de Prévention de la violence et philosophie pour les enfants a été expérimenté par le centre « La Traversée » à St Lambert en banlieue de Montréal, spécialisé dans le traitement psychothérapeutique des victimes d'agressions sexuelles. Il a donné des résultats significatifs, relatés dans une conférence (Audrain, Robert, 2011, np) et concluent « au possible soutien d'une force résiliente » (*Ibid*). Et pour l'enfant de milieu très défavorisé, ce programme « contribue à accroître sa socialisation et son sens des responsabilités. Dans un monde où il aura probablement, quand il sera adulte, une fonction sociale importante, le programme contribue à lui faire acquérir un sens moral qu'il ne pourrait pas acquérir autrement » (*Ibid*).

Pour conclure, nous pouvons avancer qu'avec l'aide de la CRP, l'enfant tout en éduquant son jugement participe à la rencontre et la confrontation avec d'autres enfants différents de lui en culture ou en pensée, étape indispensable pour apprendre à vivre ensemble dans une démocratie. De plus, travailler sur les habiletés et les grandes aires d'habiletés cognitives, lui permettra de pouvoir évaluer les institutions de son pays. Enfin, la démarche réflexive en CRP permettra de réduire la violence, celle dont l'enfant pourrait être l'objet mais aussi celle dont il serait l'acteur.

3.2.8. Le déroulement d'une séance

La durée d'une séance d'une CRP varie en fonction de l'âge des participants, leur capacité à se concentrer et aussi des circonstances extérieures comme des heures de cours non consécutives dans lesquelles elle se déroule, un horaire précis à respecter Ainsi elles peuvent varier de 20 minutes à une demi-heure pour des jeunes enfants à une cinquantaine de minutes pour des adolescents en milieu scolaire, et à 1h 30-2h pour des adultes.

Chacun prend place autour d'un cercle, l'animateur y compris. Cette organisation spatiale est importante car elle permet qu'il n'y ait pas de place de préséance, notamment en ce qui concerne l'animateur, que chaque participant puisse voir et entendre chacun, que la communication non verbale qui va s'instaurer puisse se faire librement et aux yeux de tous. Ce sont des pairs qui vont ici délibérer.

Le support est important. Il existe des variantes en fonction des animateurs, extraits de films, affiches, photos, articles de presse, citations, BD… mais ici nous nous contenterons de présenter le déroulement de la CRP habituelle tel que mis au point par son créateur M. Lipman et sa collaboratrice A.-M. Sharp et qui se fait à partir d'un extrait de roman philosophique.

Elle se déroule en au moins 4 temps différents :

Le premier temps est la lecture d'un extrait de roman philosophique. Cette lecture est partagée, car chaque participant lit à haute voix un court passage du texte (un paragraphe, une réplique, un paratexte) d'un roman qu'il a sous les yeux. L'animateur qui lit

également lorsque c'est son tour, a pris soin de donner le sens de la circulation de la lecture. Enfant comme adulte, chacun fait entendre sa voix, son déchiffrage parfois, son rythme de lecture. Bien évidemment, il y a une adaptation pour les petits enfants qui ne savent pas encore lire. Ce sont alors un ou des adultes qui le font.

Dans le deuxième temps, l'assemblée passe à ce que l'on appelle la cueillette de questions. Après la lecture et éventuellement un temps d'éclaircissement de l'histoire pour ceux qui n'auraient pas compris certains détails, chacun est invité à formuler seul ou avec un ou des camarades une ou des questions sur quelque chose qui le(s) frappe, le(s) interroge ou lui (leur) pose problème. Les questions sont notées sur un tableau de façon à être bien visibles de tous. Elles sont signées.

Puis l'animateur, ou l'animatrice, dans un troisième temps, lit ou faire lire à chacun sa ou ses questions, s'informe de savoir si elles sont claires dans tous les esprits, demande parfois des éclaircissements sur ce qu'a (ont) voulu dire l'(les) auteur(s). Une fois cette phase de compréhension et d'éclaircissement réalisée, on procède au choix de la question du jour. Ce choix, toujours démocratique, peut être l'objet d'un vote ou d'une discussion pour obtenir un consensus.

Enfin, dans le dernier temps, l'animateur invite les participants à entrer dans la délibération. Le travail de clarification qui a éventuellement eu lieu sur la question choisie par les participants « devient essentiel pour la suite : explorer dans la direction imprimée par la question choisie » (Savard, 2000, p. 78). L'animateur prend alors tout son rôle de facilitateur de la pensée dans la communauté en questionnant et en incitant la prise de parole. Il doit pour cela parvenir à établir « un climat dans lequel il devient rassurant d'exprimer son point de vue et de réfléchir en commun sur des éléments qui le soutiennent » (Gagnon, 2005, p. 2). Il a pour cela toute une boîte à outils. Tout d'abord une volonté de transformer la classe en communauté de recherche, ce qui représente « une révolution copernicienne » (Sasseville, 2021, en ligne), « car ce n'est pas le résultat qui est priorisé, mais le ou les processus menant à ces résultats » (Sasseville, 2018, p. 8). Le professeur doit en effet changer de regard sur son rapport au savoir et à l'autorité ainsi qu'à une certaine idée de la philosophie. Il doit accepter d'abord de changer de statut, c'est-à-dire dépasser celui du spécialiste chargé de la transmission d'une discipline et devenir davantage un animateur de plus en performant dans l'art de stimuler les jeunes à

penser par eux-mêmes, les encourager dans leurs tentatives, les inciter à se tourner vers les autres pour véritablement créer une recherche philosophique en commun. C'est une tâche délicate car il est aussi un modélisateur. Il incarne un chercheur utilisant des outils de la pensée et une attitude constructive de respect qui invite à l'imitation. Cela demande beaucoup de travail et de pratique. Il doit désormais aussi accepter de voir la philosophie « détrônée » de son état de discipline souveraine venant couronner le cursus éducatif et ouverte à tous, et non plus seulement réservée à une certaine élite, et qui devient un moyen de développement de la personne et non plus un savoir suprême. Pour conclure, l'animateur d'une communauté de recherche a un rôle primordial : il inspire, suggère, valorise la pensée, le questionnement, il introduit judicieusement des questions qui éveillent à d'autres pistes et à l'utilisation d'autres outils d'exploration, « il oriente l'énergie des participants sur le comment penser » (Savard, 2000, p. 76-77). Ainsi, grâce à son aide avisée, les participants à la discussion peuvent remettre en question leurs représentations, prendre conscience de leurs préjugés, construire leurs savoirs en vue de l'action, apprendre à penser pour mieux juger et devenir des chercheurs (Sasseville, 2018, p. 13-15).

La discussion peut s'arrêter là. Mais elle peut aussi se clore par un travail d'écriture par exemple un poème, une phrase ou deux de synthèse pour soi. L'animateur peut aussi faire intervenir des observateurs que l'on aura désignés à l'avance et auxquels la mission aura été donnée d'observer si le processus est bien respecté ou, plus intéressant et formateur encore, observer si on utilise des habiletés de pensée, lesquelles, comment cela se traduit. Il peut donc y avoir une période de retour vers soi, d'un partage de ressenti, ou de méta-analyse de la séance.

Pour éduquer la pensée avec efficacité, des aides matérielles peuvent être élaborées pour par exemple pointer les habiletés et attitudes utilisées dans la discussion. C'est ainsi que nous venons de l'évoquer par exemple, le travail des observateurs qui rendent compte du déroulement de la discussion. Pour cela ils sont pourvus de grilles d'observation. Ce peut être aussi des fiches synthèse des participants eux-mêmes rédigées après la séance. D'autres moyens sont créés par des animateurs pour aider l'enfant, le jeune à se positionner par rapport à la pensée critique. Nous voulons ici présenter un tableau de positionnement par rapport aux questions philosophiques que nous utiliserons au cours de notre analyse sur l'une des catégories de données sur la CRP.

3.2.9. Un outil de positionnement des questions initiales en CRP

P. Cam est un professeur australien et lipmanien. Il est l'auteur d'un article sur M. Lipman en 2010 et d'un ouvrage sur la démocratie et la formation à la citoyenneté (*L'éducation à la démocratie*, 2008). Il est un partisan de l'apprentissage collaboratif fondé sur l'enquête à partir de discussions en classe et a fait paraître en 2006 *20 Thinking Tools : Collaborative Inquiry for the Classroom,* (*20 outils de réflexion : Enquête collaborative pour la classe*) (traduction de l'auteure). Dans cet ouvrage il invite les enseignants à pratiquer l'enquête collaborative et propose des outils à mettre en œuvre pour permettre aux élèves d'examiner les problèmes, analyser des idées, poser des questions de plus en plus perspicaces et philosophiques. L'un de ces outils, connu sous le nom de *The question quadrant* (L'espace quadratique de questions) va nous permettre d'analyser les questions initiales des élèves après la lecture du roman philosophique. C'est un outil précieux pour l'enseignant et surtout pour l'élève pour repérer la position de sa question par rapport à la « qualité » et au type de question posée.

En effet, dans son ouvrage, Cam constate que les questions posées par les élèves après la lecture d'un texte ne sont pas souvent des questions qui portent immédiatement à la réflexion philosophique. Cela dépend, dit-il, de la qualité des questions des élèves : « *the effectiveness of this procedure largely depends on the quality of students questions. The problem is that all too commonly students ask questions that are not very deep an do not readily lead to the kind of discussion that is desired »* (Cam, 2006, p. 32)[6]. The « quadrant question » est cet outil élaboré par Cam pour être utilisé par les professeurs dans leurs classes afin de permettre aux élèves de savoir dans quel quart du tableau ils situent leur(s) question(s) et de pouvoir suivre les indications de leurs professeurs quand ceux-ci leurs demandent de changer de « quart ». Il se présente comme ci-dessous d'après l'exemple de lecture mentionné par Cam dans une classe (Cam, 2006, p. 32). La lecture était extraite d'un ouvrage pour jeunes enfants dans une classe d'enfants d'âge correspondant à cet ouvrage pour la jeunesse.

[6] "l'efficacité de cette procédure dépend pour une large part de la qualité des questions posées par les élèves. Le problème est que trop souvent les élèves posent des questions qui ne sont pas profondes et ne mènent pas facilement au type de discussion souhaité" (traduction de l'auteure).

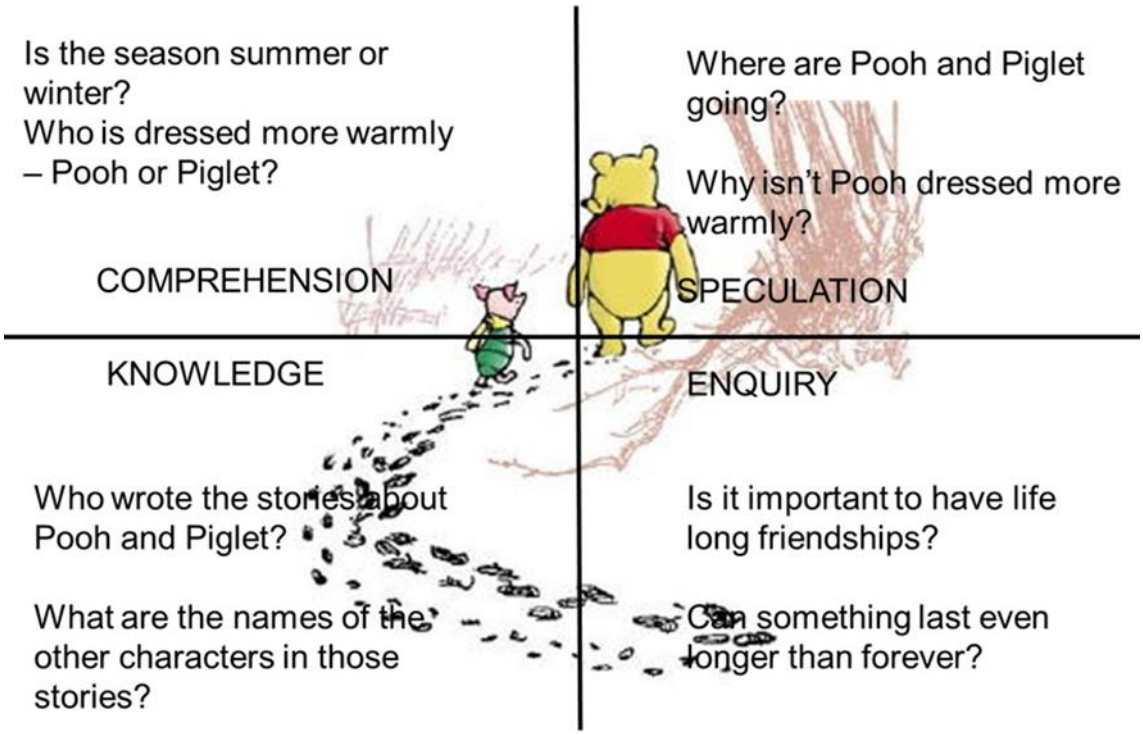


Tableau 3. The Question quadrant (P. Cam).

Extrait de The question quadrant in 20 Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Classroom (2006).

Source: https://thatsfallingwithstyle.wordpress.com/2012/12/05/thinking/ mars 2021

Quelle est la saison ? L'été ou l'hiver ? Qui est vêtu le plus chaudement ? Winnie ou Porcinet ?	Où vont Winnie et Porcinet ? Pourquoi Winnie n'est pas vêtu plus chaudement ?
COMPRÉHENSION	SPÉCULATION
CONNAISSANCES	ENQUÊTE
Qui a écrit l'histoire de Winnie et Porcinet ? Quels sont les noms des autres personnages de cette histoire ?	Est-il important d'avoir des amis tout au long de sa vie ? Quelque chose peut-il durer encore plus longtemps que pour toujours ?

Tableau 4. Traduction de l'auteure.

Il existe une très grande variété de questions (impératives, provocantes, alternatives, suggestives, de rhétorique…) suivant les contextes, mais qui peuvent être séparées en deux catégories principales : les questions fermées qui n'admettent qu'une seule réponse et les questions ouvertes dont les possibilités de réponses sont multiples. Même si Cam reconnait que les élèves peuvent en poser d'autres types que ceux auxquels il se réfère, il distingue dans le contexte de la CRP les deux grandes catégories : les questions fermées et les questions ouvertes et d'autres de quatre types : celles qui touchent à la compréhension du texte, celles qui demandent un apport de connaissances, celles qui font faire des hypothèses et celles qui demandent une « enquête ». Ainsi, The question quadrant se présente comme un schéma avec un axe vertical avec, vers le haut, les questions qui se réfèrent au texte lu (textuelles) et vers le bas les questions intellectuelles. Le schéma se complète avec un axe horizontal coupant le premier dans sa moitié avec vers la gauche les questions fermées et vers la droite les questions ouvertes.

Nous plaçons ci-dessous un schéma récapitulatif pour la qualité des questions, d'après P. Cam, ainsi que sa traduction.

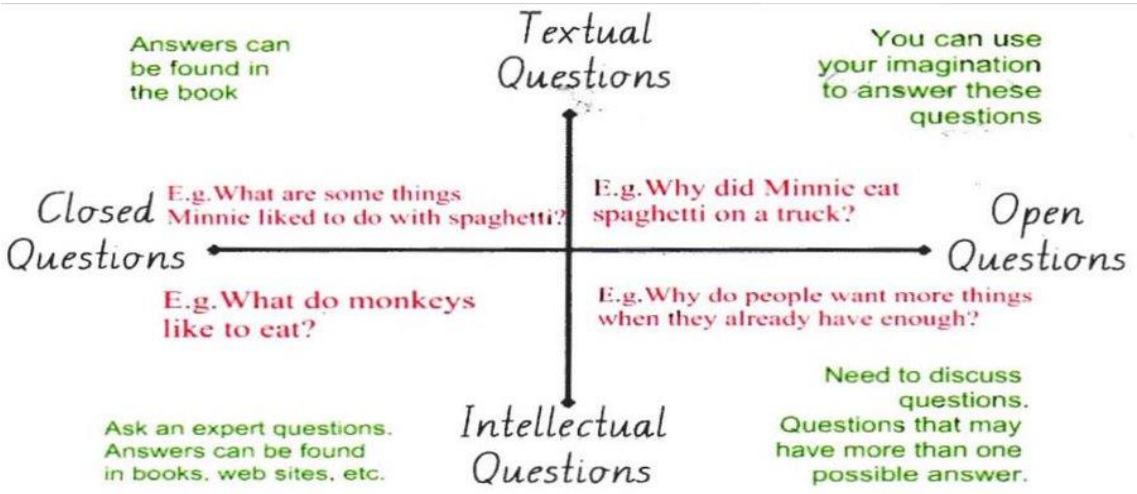


Tableau 5. La qualité des questions (P. Cam).

Extrait de The question quadrant in 20 Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Classroom (2006).

Source : Repéré à James's Nottingham Innovationblog avril 2021

http://sustainedsuccess.blogspot.com/2009/03/creating-questions.html

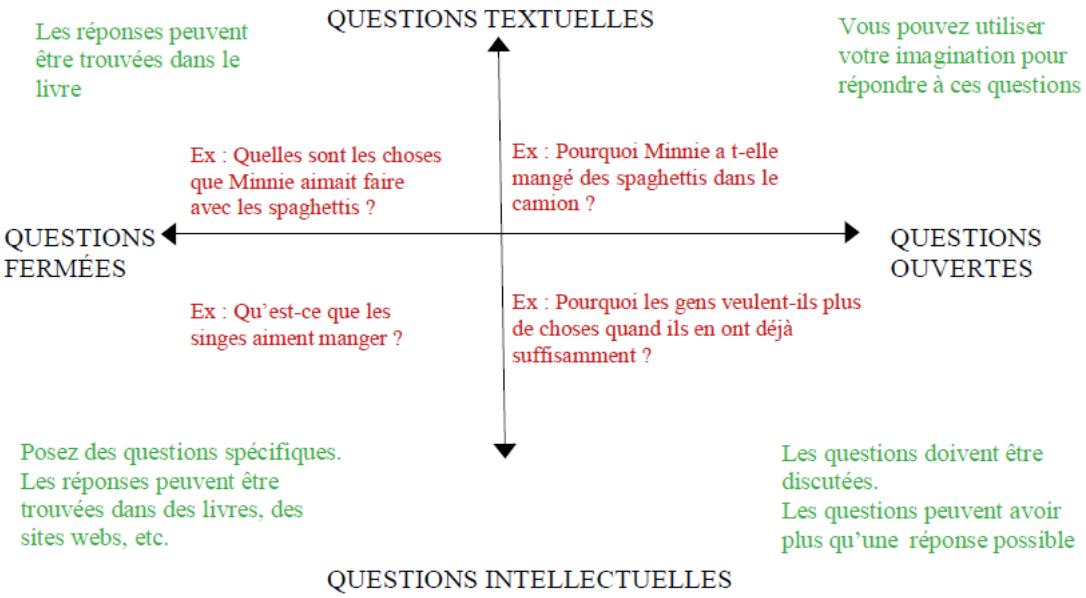


Tableau 6. Traduction de l'auteure.

On trouvera en annexe PR 10 un autre tableau tiré de l'ouvrage de P. Cam sur The question quadrant concernant les domaines visés par les questions à partir d'un texte et l'enracinement des questions dans la vie.

Suivant la question posée, celle-ci peut être placée dans un quart du schéma.

Dans le premier quart du schéma on y trouve les questions « textuelles » fermées. Ce sont essentiellement des questions de compréhension calquées sur celles qui sont généralement posées par le maître pour s'assurer de la compréhension de la lecture d'un texte. Par exemple : « Qui a ouvert la porte ? », « De combien de membres se compose la famille Dupuis ? ». Ainsi que le souligne L. Kemystetter, ces questions « portent souvent sur l'explicite du texte mais on peut également y répondre en s'appuyant sur l'implicite » (Kemystetter, 2016, p. 28). La réponse est univoque et figure dans le texte « ou à l'aide d'indices qui se trouvent dans le texte » (*ibid.*).

Suivant l'axe horizontal, on trouve dans le deuxième quart les questions textuelles ouvertes. Elles sont formulées comme « Pourquoi le héros n'écoute pas les conseils donnés ? », « Que se passerait-il si Johnny ouvrait le coffre ? ». Ces questions permettent de faire des hypothèses de lecture, d'imaginer une suite, d'interpréter un texte. Elles sont très intéressantes dans le sens où, selon Cam « *they can help to fullfil a very important educationnal function. Imaginative exploration of the possibilities within a story is a means to its interpretation* » (Cam, 2006, p. 33)[7]. Puisqu'elles ouvrent à l'imagination et l'interprétation, qu'elles utilisent les hypothèses, « elles permettent donc le débat interprétatif » (Kemystetter, 2016, p. 28.) ou plutôt dans le cas de la CRP la délibération.

Passant sous l'axe horizontal, et donc nous rapprochant des questions réflexives, on trouve dans le quart gauche les questions réflexives fermées. Elles sont semblables à « Quel est l'auteur de ce récit ? », « Est-ce qu'en 1863 le travail des enfants était autorisé en France ? ». Répondre à ces questions nécessite de faire appel à ses connaissances ou d'avoir recours à des sources extérieures comme une encyclopédie ou un manuel d'histoire. La seule lecture du texte ne permet pas de donner la réponse et il n'y a pas

[7] « Elles peuvent aider à remplir une fonction éducative importante. L'exploration imaginative des possibilités à l'intérieur même de l'histoire est un moyen de l'interpréter ». (Traduction de l'auteure).

d'indices laissés dans le texte qui permettent de la trouver. Cependant, il n'y a qu'une seule réponse possible. Alors, même si la démarche de recherche de documentation entre dans les critères de la pensée critique, ces questions réflexives fermées ne peuvent prétendre être source de délibération à moins de les transformer en questions philosophiques, ou du moins en questions ouvertes qui peuvent prétendre à devenir des questions philosophiques. Par exemple après avoir appris (par des connaissances extérieures) que le travail des enfants était autorisé en 1863 et qu'il était de 10 h par jour, la question pourrait être : Faire travailler des enfants est-il moral ? Doit-on supprimer le travail des enfants ?

Dans le dernier quart, nous trouvons des questions intellectuelles ouvertes. Elles sont propices aux hypothèses et à la délibération. Elles se formulent comme : « La société a-t-elle besoin de morale ? », « L'inégalité hommes/femmes est-elle naturelle ? » Ce sont des questions qui demandent un examen attentif et critique. Ce sont des questions-problèmes qui demandent à conceptualiser, argumenter. Il faudra étudier les différentes facettes du problème, définir les concepts, évaluer les raisons, les arguments pour pouvoir se prononcer dans un contexte précis. Notre positionnement peut évoluer en fonction des arguments, des contextes. Plusieurs réponses sont permises. Ce sont des questions philosophiques et elles permettent la discussion.

Nous le voyons des outils existent et celui élaboré par P. Cam nous paraît particulièrement performant. Nous l'utiliserons le moment venu dans l'analyse des questions initiales des CRP.

Conclusion

La CRP est une méthode créée par un philosophe M. Lipman et sa collaboratrice A.-M. Sharp qui vise une éducation de la pensée. Elle a pour ambition de permettre à chaque enfant de penser par et pour lui-même.

M. Lipman s'est appuyé sur les travaux de J. Dewey, notamment l'importance de l'expérience dans l'éducation ainsi que la nécessité d'une éducation de la pensée. Il a alors redessiné la philosophie pour la rendre accessible aux enfants.

Cette méthode d'éducation de la pensée se fonde sur la lecture de romans philosophiques écrits spécialement à cette intention, et dont les enfants, héros de la fiction, modélisent les réflexions d'enfants face aux interrogations de leur vie.

Elle est également fondée sur la communauté de recherche, laquelle prend modèle sur la communauté de recherche scientifique. Dans cet espace de délibération privilégié, où prévaut le respect de chacun et l'égalité de tous, les participants sont conviés à une enquête philosophique. Aidés par leurs pairs et par l'animateur, facilitateur de la parole, ils entrent et progressent peu à peu dans le processus d'acquisition d'une pensée qui s'affine pour idéalement atteindre la pensée d'excellence, but ultime visé par M. Lipman.

Par la rencontre et la confrontation avec les idées des autres, l'enfant apprend à bâtir sa réflexion à partir de pensées extérieures à lui et par l'acquisition d'habiletés et d'attitudes de pensée. Il progresse dans sa capacité à les évaluer par un jugement qui s'améliore. Par ailleurs sa pensée devient davantage consciente des processus dans lesquelles elle s'est engagée pour parvenir au résultat de la délibération, toujours provisoire car susceptible d'être remis en question par une nouvelle idée, un fait.

La CRP lors de la délibération fait intervenir les outils spécifiques de la pensée critique, comme les habiletés de pensée, les attitudes et les éléments extérieurs mais ce type de pensée est intimement lié à la pensée créatrice et à la pensée attentive.

La CRP a également pour vocation, par la réflexion, d'être une éducation à la démocratie particulièrement en travaillant à celle de la citoyenneté. Par le dialogue et ses outils de pensée, elle est aussi un moyen de combattre la violence tant à l'école que dans d'autres contextes.

3.3. La Discussion à Visées Démocratique et Philosophique

C'est une méthode française qui est très répandue en France, notamment dans les écoles maternelles et primaires. Elle n'est pas en concurrence avec la CRP car ces deux méthodes sont différentes par leurs formes mais visent le même objectif : apprendre à bien penser.

3.3.1. Présentation générale

La Discussion à Visées Démocratique et Philosophique, ci-dessous nommée DVDP, a été mise au point par M. Tozzi, d'abord professeur de philosophie en lycée, puis à partir des années 80, chercheur et enfin professeur d'Université à Montpellier en 1995. D'abord travail d'expérimentations de chercheurs, avec notamment A. Lalanne, la Discussion à Visée Philosophique se développe pendant environ 5 ans, puis sous l'influence de praticiens et en particulier S. Connac, spécialiste des classes coopératives, elle devient la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique. Elle devient une méthode plébiscitée en France où la Philosophie Pour Enfants fait alors une entrée timide.

C'est une méthode d'expérimentation de la démocratie à partir de réflexions philosophiques en groupes, animées par le professeur qui garantit le caractère philosophique de la discussion. Elle est fondée sur la confrontation d'idées et le dialogue y tient la première place.

C'est une méthode active, les enfants y tiennent un rôle qui change au fur et à mesure des séances, chacun devant idéalement expérimenter tous les rôles.

Elle a fait l'objet de nombreuses recherches universitaires et elle est désormais enseignée dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). De nombreux enseignants y recourent dans leurs classes, notamment depuis des réformes de l'éducation consacrant un espace de discussions et de débats dans les programmes scolaires.

Elle est largement représentée dans les colloques et conférences internationales dont celles organisées par l'UNESCO à Paris et ailleurs dans le monde.

3.3.2. Origines

Cette méthode a été mise au point par M. Tozzi, professeur de philosophie, qui a enseigné de 1967 à 1995 en lycée technique avec les « nouveaux » lycéens selon F. Dubet, nouveaux car n'entrant pas auparavant dans les lycées, c'est-à-dire ceux majoritairement d'origine modeste, produits de la massification de l'enseignement, et qui « montent socialement » et « descendent scolairement » (par rapport aux « vrais » lycéens, des

héritiers issus de famille aisées) (Dubet, 1991, p. 94). À partir des années 1980, ces lycéens peuvent désormais bénéficier de l'enseignement de la philosophie. Au fil des années, des difficultés rencontrées pour enseigner, du décalage entre les exigences de l'enseignement philosophique et les obstacles rencontrés auprès de ce nouveau public, moins « scolaire », M. Tozzi s'est intéressé à la didactique de cet enseignement de la philosophie devenant même selon ses mots « un didacticien de l'apprentissage du philosopher » (Tozzi, 2013 b, en ligne).

M. Tozzi a d'abord été professeur suivant la méthode d'enseignement traditionnel de la philosophie pré-1968, à savoir « *magister* institutionnellement perçu comme *dominus* » (Tozzi, 2013b, en ligne). Professeur dispensant, comme c'était l'usage alors, son enseignement par des cours magistraux pendant lesquels la docilité des élèves était une règle évidente de fonctionnement, une obligation. Les évènements et bouleversements de mai 68 le déconcertent et l'interrogent profondément. C'est une véritable remise en cause de l'approche pédagogique de la philosophie et du statut du professeur. Il n'enseignera plus comme avant. Il tente diverses approches dont l'abolition de la distance symbolique entre le professeur et les élèves, le placement des élèves en rond (véritable révolution à l'époque), la « prise en compte du groupe et pas seulement d'une addition d'individus, l'instauration de débats de fond et de décisions collectives sur la vie de la classe » (Tozzi, 2013, b, en ligne) car c'est la « version autogestionnaire et la valeur donnée à la prise de parole […] du choc de mai 68 » (Tozzi, 2013, I, en ligne) qui va l'interpeller. Il va alors toujours chercher à améliorer l'apprentissage du philosopher en ayant la « volonté d'instaurer la libération de la parole de l'élève à travers la valorisation de son expression » (Tozzi, 2014, II, en ligne) car ce qui le motivait « c'était de comprendre les différentes façons de faire discuter les élèves en classes » (Tozzi, 2011, 8'10). C'était aussi et principalement le souci de faire philosopher les élèves. Pour cela il s'intéresse alors aux « méthodes actives » et s'implique dans un travail de recherche qu'il partage avec des collègues enseignants de philosophie à partir de 1971 dans des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques (Crap), écrit dans les Cahiers Pédagogiques. Il s'engage dans la formation interne des enseignants au sein de la Mission Académique à la Formation des Personnels (Mafpen) à partir de 1982 et introduit, en les adaptant, dans son enseignement de la philosophie des pratiques différentes issues de la psychologie, de la pédagogie, comme le travail de groupes, les démarches d'évaluation formative, les théories de l'apprentissage… en fait des méthodes transversales

communes à d'autres disciplines. C'est à cette période que les « nouveaux » lycéens investissent les lycées techniques et l'intérêt pour les méthodes plus actives que le cours magistral en philosophie devient également une nécessité face à « des élèves moins attentifs à cette discipline, et plus généralement à leur scolarité » (Tozzi, 2013, I, en ligne).

À partir de 1991, il participe à des groupes de réflexion pédagogique, comme la section philosophie du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (Gfen). Il collabore également à l'Association pour la Création d'Instituts de Recherche en Philosophie (ACIREPH) dont il devient membre du conseil d'administration en 1998 et dans lequel il bénéficie d'un « constat lucide des chantiers nécessaires pour renouveler l'enseignement français de la philosophie en terminale » (Tozzi, 2013, I, en ligne).

Fort de sa culture pédagogique, alors peu répandue dans le milieu des enseignants de philosophie, puisqu'il était entendu, dans la corporation, que la pédagogie n'était pas nécessaire pour l'enseignement de la philosophie, car « la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie », M. Tozzi, s'engage dans la recherche universitaire avec un Diplôme d'Études Approfondies (DEA) d'abord puis une thèse en Sciences de l'Éducation sous la direction de P. Meirieu Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher soutenue en 1992. En effet, le « tournant didactique » (Tozzi, 2013, II, np) qu'il opère alors est guidé par la volonté incessante de parvenir à permettre aux élèves de philosopher et aussi par « la nécessité de l'émergence d'une didactique de la philosophie plus adaptée au développement d'un enseignement de masse auquel l'enseignement philosophique traditionnel de classe terminale n'était pas préparé, et n'a pas voulu institutionnellement s'adapter » (Tozzi, 2013, I, en ligne).

En 1995, il est nommé professeur à l'Université Paul Valéry de Montpellier 3 en sciences de l'éducation, ce qui lui permettra de « s'imprégner de toutes les recherches scientifiques sur les différentes didactiques disciplinaires et sur l'apprentissage, pour enrichir de leur contribution la didactique de mon champ disciplinaire » (Tozzi, 2013, I, en ligne).

En 1992, c'est le début en France des premiers cafés philo avec M. Sautet. C'est aussi dans les années 1990 l'émergence de la philosophie avec les enfants et les adolescents

selon la méthode Lipman avec P. Sustrac comme pionnière (dès 1984), puis avec M. Bailleul et E. Auriac. M. Tozzi découvre la Communauté de Recherche Philosophique de M. Lipman, tout son travail avec A.-M. Sharp et *The Institute for the Advancement of Philosophy for Children de Montclair University*. (L'Institut pour le Développement de la Philosophie pour Enfants de l'Université de Montclair). Il prend connaissance du matériel didactique conséquent que Lipman et ses collaborateurs ont élaboré. Il constate que ces outils sont utilisés dans de nombreux pays dans le monde (Canada, Belgique, Suisse). En France cela reste une pratique innovante et peu développée car la philosophie n'est au programme que des classes terminales et certainement pas à celui des écoles primaires. Cependant, il existe des pionniers qui tentent des expériences selon différents courants. Il existe même « un courant de recherches universitaires sur la question » (Tozzi, 2008, en ligne).

Parce que cela rejoint ses recherches, et notamment son interrogation sur une didactique de l'apprentissage du philosopher, M. Tozzi met au point une méthode la Discussion à Visée Philosophique (DVP) d'abord, puis, à partir de 2003, en collaboration étroite avec un de ses étudiants, S. Connac, la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP). Il expérimente auprès de différents publics : les jeunes enfants, les primaires, les adolescents, les jeunes délinquants, les adultes. En 1998, il fonde à l'Université de Montpellier un pôle de recherche sur la philosophie avec les enfants.

L'apparition et le développement de NPP, autres que l'enseignement philosophique des classes terminales, très variées dans leurs formes et pour le public visé (école maternelle, milieu scolaire adapté, LP, dans la cité : cafés philo, université populaire, rando philo, consultation philosophique privée ou en entreprise…) ont incité M. Tozzi, O. Brenifier, I. Millon, G. Geneviève, A Beretestsky, J.F. Chazerans et d'autres chercheurs à organiser un colloque autour de ces Nouvelles Pratiques Philosophiques (NPP) à partir de 2001. L'Unesco a apporté depuis 2005 son soutien à ce réseau qui est devenu un rendez-vous annuel international, ce qui permet de confronter les recherches sur le sujet. En 2007, L'Unesco charge M. Tozzi, en tant qu'expert, d'un rapport sur la philosophie à l'école primaire : *La philosophie une école de la liberté – enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : état des lieux et regards pour l'avenir*. Cette institution encourage la pratique de la philosophie dès le plus jeune âge, ce qui invite les praticiens des NPP à approfondir leurs recherches et élaborer des outils pour permettre à tous les

enfants de philosopher dans une visée de développement de la démocratie et de la paix. Ainsi, M. Tozzi est-il incité encore davantage à améliorer sa méthode et élaborer des outils didactiques pour l'apprentissage du philosopher dès le plus jeune âge, parce que précocement les enfants sont dans un questionnement existentiel, mais avec le souci de leur faire vivre également une expérience de fonctionnement démocratique.

3.3.3. Les influences de M. Tozzi

Les influences de M. Tozzi sont essentiellement de l'ordre de la didactique. Nous l'avons mentionné, M. Tozzi a été marqué par les événements de mai 68 et les bouleversements qu'ils ont occasionnés. Nous pouvons évoquer par exemple la volonté d'une représentation syndicale accrue dans les milieux ouvriers, celle d'une revendication salariale, le désir d'émancipation des jeunes étudiants et la liberté d'expression, mais aussi un plus grand désir de la part de la population française de liberté. Dans les établissements scolaires et universitaires cela se traduit par une nouvelle prise en compte de la parole des jeunes au sein de leurs établissements avec la création des délégués de classe, des foyers socio-éducatifs, la relance de la rénovation pédagogique pour les enseignants. Ce désir de pouvoir prendre la parole est une préoccupation qui touche M. Tozzi dans son enseignement.

L'ouverture des lycées aux élèves des sections technologiques est une occasion de revoir totalement son enseignement. Pour cela, il se tourne vers les pédagogies actives. Il s'intéresse particulièrement à l'apport de la pédagogie par compétences. Celle-ci a pour vocation de rendre efficace l'enseignement. Pour cela, elle va privilégier l'apprentissage à travers des activités cognitives, et en quelque sorte désignées, et basées sur l'élucidation de problèmes complexes. C'est toute une remise à plat de l'enseignement de la philosophie à partir de ce que les examinateurs du baccalauréat attendent dans les copies et les oraux d'examen. C'est ainsi que les trois capacités philosophiques pour M. Tozzi sont : problématiser, conceptualiser et argumenter.

P. Meirieu, pédagogue célèbre en France et chercheur en sciences de l'éducation, qu'il rencontre en 1986, va être une grande source d'inspiration. Celui-ci en effet le conforte dans sa décision du « tournant didactique » et l'incite à faire des recherches universitaires

sur la didactique du philosopher. Ce sera d'abord un DEA puis une thèse dirigée par P. Meirieu.

Y. Chevallard établit le concept de « transposition didactique » qui l'inspire beaucoup. Il s'agit d'une relation triangulaire entre le savoir savant, le professeur et l'élève. Ce concept permet à l'enseignant d'avoir une attention accrue à la façon de transmettre le savoir savant à l'élève en passant par le savoir à enseigner jusqu'à ce que ce savoir soit su (ou appris) par l'élève.

J-L. Martinand est également une source d'inspiration pour M. Tozzi avec « les pratiques sociales de référence » qui indiquent que le professeur enseigne à la fois le savoir savant qu'il a appris, mais aussi certaines « façons de faire, en parlant anglais, en faisant de la biologie, en produisant des objets techniques » (Tozzi, 2021, en ligne).

Par ailleurs, M. Tozzi cite J-P. Astolfi comme producteur de concepts inspirants avec « les concepts-clés » qui sont « par exemple les préconceptions ou représentations qui expliquent qu'on n'apprend pas à partir de rien, mais souvent contre des connaissances bien ancrées » (*ibid.*).

La didactique des autres disciplines comme le français sera également une source de réflexion de d'interrogation par rapport à sa propre discipline. Dans le même ordre d'idées, M. Tozzi (*ibid.*) mentionne le travail de ses étudiants dont les recherches ont constamment nourri la sienne.

Concernant la DVDP, c'est la pédagogie active avec Freinet et les classes coopératives qui sera une très grande source d'inspiration. Des enseignants de primaire pratiquaient la philosophie pour enfants au moment où M. Tozzi faisait ses recherches. A Delsol et S. Connac en particulier lui ont ouvert les portes d'un monde qu'il ignorait, celui des classes enfantines et coopératives. Là les enfants étaient incités à agir à leur propre éducation. D'élèves passifs ils devenaient acteurs de leurs apprentissages.

Les travaux de L. Vygotski sur les relations entre le langage et la pensée et la remise en question des thèses piagétiennes sur le développement de l'enfant vont également jouer un rôle dans l'élaboration d'une méthode de discussion philosophique. La prise en compte du statut des interactions relationnelles de l'environnement social de l'enfant et le développement des structures mentales chez le jeune enfant vont influencer la prise en

compte de l'apprentissage de la pensée. On n'apprend pas seul, c'est la relation à autrui qui permet le développement et du langage et de la pensée. D'où la DVP en tant que discussion de groupe sur des sujets intéressant les enfants.

En distribuant des rôles à ses élèves dans les différentes activités d'une classe coopérative, S. Connac a inspiré l'aspect démocratique dans son expérience de la DVDP. De Discussion Philosophique elle devient Discussion Démocratique et Philosophique avec l'expérience d'un fonctionnement démocratique et dans les règles et dans les rôles.

3.3.4. Une méthode française

La DVDP est donc la méthode élaborée par M. Tozzi à partir d'un long cheminement d'enseignant et de chercheur. Puisque la philosophie pour enfants répondait en partie aux interrogations sur la didactique de l'apprentissage du philosopher d'une part, et que d'autre part, le mouvement des NPP devenait un moteur d'échanges internationaux d'experts et de praticiens, la DVDP prenait toute une place dans l'éducation des enfants et des jeunes, dans ces colloques internationaux et se présentait comme une des méthodes en cours dans le monde, une méthode plutôt spécifiquement française.

Elle est spécifiquement française de par son histoire, et notamment celle d'une certaine tradition des salons où l'on discute des derniers ouvrages parus, des cafés littéraires du XXVIIIème siècle comme le café de la Place du Palais Royal à Paris, où les intellectuels artistes et gens de lettres viennent y échanger des idées ; des cafés révolutionnaires comme le Procope où ce sont les idées politiques du club des Cordeliers ou encore des Jacobins qui y sont débattues ; ou encore les cafés littéraires du XIXème siècle aussi. D'autre part, elle s'inscrit également « dans le mouvement des cafés philo initiés par Marc Sautet au Café des Phares en 1992 » (Tozzi, 2012, 3, en ligne), où chacun est libre de s'exprimer sur un sujet choisi démocratiquement et où il est possible « d'apprendre à philosopher en discutant par un travail collectif de critique des préjugés » (Tozzi, 2012, 2, en ligne), aidé en cela par un animateur dont le rôle est de veiller à ce que la visée philosophique soit effectivement présente et d'inciter chacun à problématiser, conceptualiser et argumenter.

Elle est française aussi, nous l'avons vu, car façonnée par des recherches sur la didactique du philosopher pour tenter de résoudre des problèmes rencontrés lors de l'enseignement

de la philosophie à l'arrivée des classes technologiques dans les lycées. Problèmes à la fois dus à une massification de la scolarisation en lycée, à la fois au désir de prendre en compte la parole de l'élève et aussi parce que l'institution n'a pas tenu compte des évolutions nécessaires.

Elle l'est également de par l'essor d'une pédagogie pour l'enseignement, après le tournant de mai 68. Nous l'avons dit, M. Tozzi vit ce printemps 68 comme une vague de fond qui vint radicalement changer sa pédagogie. Parce qu'il appartient et s'investit dans le mouvement pédagogique issu de l'École Nouvelle et que celle-ci implique un enseignement basé sur une parole plus largement donnée à l'élève, mais aussi sur des discussions en classe, du travail de groupes pour les élèves ainsi que le travail en équipe pour les professeurs, les méthodes actives, il opère, dit-il, « un tournant didactique » en « revisitant ma pédagogie à la lumière de la spécificité de ma discipline » (Tozzi, 2013, I, en ligne).

De plus, aujourd'hui, après des réformes dans l'enseignement dans les années 2000 en maternelle, à l'école primaire, en collège et même au lycée, une place est laissée aux « débats » où la parole de l'élève peut se déployer. Ainsi, on privilégie le débat dans certaines disciplines. En français, on va instaurer « des « débats d'interprétation » oraux sur des textes à partir de passages qui « résistent » dès la maternelle, on vise à développer des capacités argumentatives par des discussions dans le cadre d'une didactique de l'oral en constitution » (Tozzi, 2004, en ligne). En mathématiques et en physique-chimie, sciences naturelles, on organise des débats scientifiques à partir d'hypothèses et « d'énigmes sur des phénomènes naturels » (Tozzi, 2004, en ligne). En éducation civique en primaire, en Éducation Civique Juridique et Social (ECJS) au lycée, et aujourd'hui, depuis 2015, Enseignement Moral et Civique (EMC) on instaure un temps de débat hebdomadaire en utilisant la « méthodologie du débat argumenté » (*ibid.*). En sciences économiques et sociales, « on débat sur « des questions vives » (*ibid.*). C'est le cas également quand il s'agit de la formation des délégués de classe ainsi que dans les heures dévolues à la vie de la classe. En outre, devant ce qui a semblé être la montée des incivilités dans certaines cités et surtout la violence et la recrudescence des attentats terroristes, la nécessité de s'interroger ensemble, en classe, sur le vivre ensemble et sur ce qui fonde la solidarité et la citoyenneté, sur ce qui fait le terreau du radicalisme a permis à la DVDP de prendre sa place à l'école et au collège.

De nombreux enseignants ont éprouvé la nécessité de se former à cette méthode, d'autres futurs jeunes professeurs dans certaines Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), aujourd'hui Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) l'ont été systématiquement, notamment avec M. Bailleul, E Auriac à Clermont-Ferrand et J.- C. Pettier. La DVDP répond à ce souci de discuter de sujets citoyens dans un cadre qui l'est tout autant, car elle est très formatrice en ce qui concerne le fonctionnement d'une structure démocratique. La place et le rôle de l'animateur conviennent souvent bien aux enseignants français qui ne craignent alors pas de perdre leur statut d'autorité. Nous étudierons un peu plus loin, dans la partie sur le déroulement d'une séance, la place et le rôle de chaque participant d'une DVDP et en particulier le rôle essentiel de l'animateur.

Elle est aussi française de par son nom de discussion à visées démocratique et philosophique, comparativement à la communauté de recherche philosophique. En effet, il faut remarquer que M. Tozzi n'a pas appelé sa méthode communauté de recherche en raison de son utilisation par M. Lipman. Cependant souligne-t-il, « le fait de philosopher avec les enfants, dès qu'on discute on forme quelque part une communauté discursive, une communauté de discussion » (Tozzi, 2011, 19,22). Mais cela est également dû au fait qu'il existe de réelles différences entre les traditions philosophiques d'Amérique du Nord et celles européennes. Les premières étant plutôt de tradition analytique avec pour Lipman une démarche empirique, initiée, nous l'avons vu par Dewey, Pierce, ce qui n'est pas le cas d'une philosophie plus « continentale » et dont « la tradition est plutôt intellectualiste et rationaliste » (Tozzi, 2011, 18'50). D'autre part,

> Chez nous, la visée philosophique doit répondre à un certain nombre d'exigences intellectuelles et quand on regarde comment Lipman définit la pensée d'excellence, à la fois une pensée critique, créatrice, auto-correctrice et en même temps attentionnée, on n'insiste pas exactement sur les mêmes caractéristiques pour définir le philosopher en France (Tozzi, 2011, 19').

M. Tozzi a choisi alors ce terme de discussion à visée philosophique. Le terme « visées » (proposition de J.-C. Pettier) s'explique par le fait qu'une discussion n'est pas nécessairement démocratique et/ou philosophique. En effet,

> on peut échanger démocratiquement des préjugés de manière très respectueuse, mais une discussion a une visée philosophique à un certain nombre de conditions, donc c'est une visée. La discussion n'est pas philosophique mais elle peut le devenir à des conditions qui sont des exigences intellectuelles (Tozzi, 2011, 19'40).

Le terme « visées » est aussi une réponse pacifique à l'hostilité de membres de l'EN (professeurs et inspecteurs de philosophie) pour lesquels il n'était pas possible de philosopher avec les enfants.

Il est à remarquer que le fait qu'elle ait deux visées est une difficulté de taille, car ce que souligne M. Tozzi pour le caractère philosophique l'est tout autant pour le caractère démocratique. Le sujet de la discussion peut être philosophique par exemple : L'art est-il nécessaire ? Mais la discussion tout en réunissant des conditions qui l'inscrivent dans l'apprentissage du philosopher doit également réunir les conditions d'une discussion démocratique : prise de parole régulée, adhésion des participants à un processus d'écoute attentive des autres, de respect des règles de la prise de parole (temps, interlocuteurs), de respect de l'existence des autres participants et de leurs idées, absence de quolibets, d'invectives, etc.

3.3.5. Le philosopher et les critères du philosopher

Le philosopher : un concept multidirectionnel

M. Tozzi évoque beaucoup « le philosopher », mais qu'est-ce que ce terme recouvre ? Quelle signification lui donner ? F. Galichet remarque la complexité à cerner ce concept. Faut-il le réserver aux objets qu'il étudie comme Platon par exemple au monde des idées, à l'expérience et la connaissance entière comme Bergson et Sartre le font ? Faut-il le réserver à la démarche, « la méthode particulière qu'elle met en œuvre » (Galichet, 2003, p. 26) comme le prétend Marx ? Est-il réductible aux différents processus de pensée comme le soulignent M. Tozzi et M. Lipman ? Faut-il au contraire selon Bergson faire la part belle à l'intuition et « aux certitudes des données immédiates de la conscience » (Galichet, 2003, p. 27) ? Ne serait-ce pas par sa finalité qu'on pourrait le définir, par le but d'une autonomie sous tous les plans : « théorique, pratique, intellectuel et moral ? » (*ibid.*). Mais dans ce cas comment inclure sa dimension universelle ? Car, ne vise-t-il pas « à rendre compte d'une expérience à la fois singulière et universalisante, à décrire un

vécu qui est toujours celui de quelqu'un, mais qui en même temps se donne comme originairement normatif, c'est-à-dire valable a priori pour tout homme » (Galichet, 2003, p. 29) ? Philosopher serait alors pour lui

> se replacer […] dans cet état d'adéquation première avec soi qui permet de critiquer les pseudos certitudes de l'existence sociale. […], se replacer dans l'état de naïveté et d'innocence qui caractérise l'enfance tout en demeurant capable de le réfléchir et de l'expliciter dans un discours compréhensible par tous (Galichet, 2003, p. 30).

C'est pourquoi, il ne serait pas vain de faire philosopher les enfants, de « les faire réfléchir leur enfance et verbaliser les expériences et les évidences qu'ils vivent » (Galichet, 2003, p. 31) afin de leur permettre de devenir des adultes différents de ce qu'ils auraient été, des personnes capables de réfléchir le monde d'interroger les présupposés, de se remettre en question, de tenir leur place de personne responsable dans la société qui sera la leur.

Le philosopher dans la recherche de M. Tozzi

Ainsi, de nombreuses voies sont ouvertes par les philosophes pour tenter de définir le philosopher. M. Tozzi, en se préoccupant d'une adaptation de sa pédagogie pour ces « nouveaux élèves » dont nous avons parlé, voire d'une refonte totale de celle-ci, s'est investi dans la recherche de plus en plus fine en ce qui concerne l'enseignement de sa discipline. Il est devenu, selon ses propres termes, « non pas un philosophe mais un didacticien de l'apprentissage du philosopher » (Tozzi, 2013, 2, en ligne). Aussi n'est-ce pas étonnant que la voie qu'il a choisie pour donner une définition du philosopher soit celle de la démarche et de la méthode. Ainsi définit-il ce concept comme

> Une démarche rationnelle consistant à tenter de penser le monde et le rapport de l'homme au monde, à autrui et à lui-même, dans une recherche de sens et une visée de vérité, en articulant dans le mouvement et l'unité d'une pensée habitée des processus : de problématisation d'affirmations ou de questions, de questionnements de leurs présupposés et conséquences ; de conceptualisation de notions ; d'argumentation de thèses et d'objections dans l'examen de ces questions et notions (Tozzi, 2012, 3, en ligne).

Nous avons vu que ces trois actions de la pensée que sont la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation sont pour M. Tozzi les trois grandes capacités de la pensée critique. Philosopher sera donc pour lui déjà une mise en œuvre de ce type de pensée. Mettre en œuvre une didactique du philosopher consistera alors à « proposer des situations et des tâches (ex : de lecture, d'écriture, de discussion etc.) qui permettent d'apprendre à philosopher, d'acquérir ces processus de pensée pour comprendre le réel et s'y orienter » (Tozzi), pour affiner sa pensée et la rendre de plus en plus efficace dans le sens critique. Philosopher est un processus et la discussion philosophique est une éducation qui permet l'apprentissage du philosopher. Que l'on s'adresse à des adultes, à des adolescents ou des enfants, que leur origine sociale soit privilégiée ou modeste, qu'ils soient en pleine possession de leurs moyens ou psychologiquement blessés, le préalable est le même : philosopher s'apprend et la discussion philosophique également.

Les critères du philosopher dans la DVDP

Mais quels sont donc les critères qui permettent de dire que la personne philosophe ? En quoi repère-t-on la « philosophicité » d'une DVDP ? Faut-il nécessairement travailler à partir de textes ou de courants philosophiques ? N'est-ce pas plutôt une question qui relève de compétences spécifiques ? Nous étudierons successivement ces deux aspects.

La question d'une culture et des connaissances philosophiques

Pour les praticiens et théoriciens des NPP, la référence explicite aux concepts philosophiques et aux grands courants de l'histoire de la philosophie n'est pas un critère qui permet de dire que l'on est dans une discussion philosophique. Ce n'est pas parce que la discussion porterait sur les concepts philosophiques ou des auteurs qu'elle deviendrait ipso facto une discussion philosophique. En effet, on peut bien échanger des banalités sur des courants philosophiques, échanger des connaissances historiques ou tout simplement de goût personnel sur les auteurs ou les courants. Ce sera davantage la forme que prennent les interventions dans les échanges qui sera significative. La discussion, qui ne l'est pas d'emblée, peut devenir philosophique quand il est possible d'y retrouver « un certain nombre d'exigences intellectuelles spécifiques » (Tozzi, 2011, 19'55'').

Les exigences intellectuelles spécifiques

L'authenticité dans la démarche de réflexion et dans les échanges avec les autres nous paraît être une exigence intellectuelle de la DVDP. Ce qui implique que le participant à la DVDP se place dans un désir de sens et dans une recherche de vérité. Le désir de sens, de recherche du sens est semble-t-il naturel chez les enfants et chez les jeunes. Ne dit-on pas que ce qui rapproche la philosophie et les enfants est la capacité à s'étonner ? Pour M. Tozzi, c'est « l'émerveillement et le fait d'être étonné, curieux. On a envie de savoir. On a un désir, un désir de philosophie qu'on trouve à l'origine et qui va se manifester » (Hawkens, 0'25''). Ce désir est défini comme un besoin pour la plupart des humains. L'enfant qui interroge le monde, son camarade et qui s'interroge lui-même dans un désir de sens se place dans la position d'un enquêteur. C'est un travail d'écoute, de réflexion et un effort volontaire et conscient. Cette recherche de sens avec authenticité, cet effort de la pensée, cette remise en cause de ses propres représentations, puisqu'obligatoirement ce que l'autre apporte bouscule nos représentations, nous semble être un critère de philosophicité des échanges dans la DVDP.

Une éthique communicationnelle

La DVDP permet une progression dans la capacité de penser. Pour que cette évolution soit possible, il est nécessaire que la discussion se déroule selon « une éthique communicationnelle » d'après ce qu'entend J. Habermas. P. Usclat, dans ses travaux, montre en effet que la DVDP s'inscrit dans les concepts majeurs de la philosophie habermassienne. Tout d'abord parce qu'elle est une discussion et que, en l'occurrence, elle utilise le langage car, pour Habermas, une discussion implique (par la médiation du caractère performatif du langage) « une relation intersubjective dans laquelle les participants s'engagent à respecter la situation d'interlocution nécessaire à la réception adéquate du sens, à la compréhension réciproque » (Usclat 2007, p. 138). Car, c'est l'entente entre les interlocuteurs qui est visée par le fait que chaque prise de parole a pour ambition la compréhension mutuelle des participants. Ainsi, pour P. Usclat, la relation entre la pensée de Habermas avec la DVDP devient claire et évidente sur ce point car « la communauté de recherche construit un lien indéfectible entre la maîtrise de la langue et son usage, qui nous ouvre à notre statut de personnes en relation avec les autres » (Usclat, 2007, p. 139).

D'autre part, la dimension éthique de la discussion se retrouve chez Habermas dans « une situation idéale de parole », ce qui constitue une obligation pragmatique dans le but d'une intercompréhension des participants. Même s'il s'agit pour Habermas d'un contexte politique de discussion publique, il est possible de voir un lien fort avec la DVDP. En effet, il s'agit d'abord d'être capable de se remettre en question car,

> il est bien évident que la conscience de soi et la capacité que nous avons à adopter une attitude réflexive vis à vis de nos propres croyances, désirs, orientations axiologiques et principes, voire même à l'égard de notre propre projet de vie dans son ensemble, constituent des exigences nécessaires à la discussion publique (Habermas, 2003, p. 23-24).

De plus, en discutant, « les intéressés émettent des prétentions à la validité et en exigent la reconnaissance » (Habermas, 2005, p. 404). Pour que cela soit possible, il ne faut pas que la discussion soit au profit d'un seul des participants, mais bien plutôt qu'elle se déroule de façon « symétrique et réciproque » ainsi qu'authentique. Parce que « les participants à une discussion, dès lors qu'ils s'engagent dans une pratique argumentative […], doivent se tenir prêts à satisfaire aux attentes de coopération qui se font jour dans la recherche du type de raisons qui sont également acceptables pour les autres » (Habermas, 2003, p. 24).

Ainsi, la DVDP « se rapproche […] de normes incontournables comme la justice, la solidarité mais aussi la co-responsabilité » (Usclat, 2007, p. 139). C'est en cela qu'il ne semble pas abusif de rapprocher le concept d'éthique communicationnelle de Habermas de la DVDP, puisque grâce à elle, il est possible pour chaque participant d'être écouté, respecté, voire nuancé ou corrigé par ses pairs, et également d'être capable d'écouter les autres, de faire l'effort de les comprendre, de les respecter en tant que personnes, puisque

> les participants à une discussion ne peuvent espérer parvenir à un accord quant à ce qui est de l'intérêt de tous que dans la mesure où chacun se soumet soi-même à cet exercice consistant à tenter d'adopter le point de vue de l'autre, afin de réaliser, [...] le décentrement d'une compréhension du monde donnée (Habermas, 2003, p. 18-19).

Cela signifie être co-responsable de la discussion et de son cheminement.

Enfin, on peut également trouver « une résonance » (Usclat, 2010, §57) du concept de l'agir communicationnel avec la DVDP dans le sens où Habermas ne conçoit pas, dans le contexte de relations pouvant mener au désaccord, à l'opposition, voire à la rupture, qu'il n'y aura que « l'agir stratégique », celui-ci, mettant en œuvre une « raison instrumentale », dirigée vers le succès égocentrique, une « action ancrée sur la force, la ruse et la contrainte » (Usclat, 2007, p. 139). Car il existe pour Habermas un agir communicationnel établi sur une entente car, il paraît impossible dans le cadre des relations sociales que seules les interactions de type stratégiques puissent fonder la pérennité les sociétés. En effet, seules celles dépendantes du type communicationnel peuvent assurer la fondation des institutions et elles sont en quelque sorte le socle de la société. La DVDP se place dans le rang des activités communicationnelles, car son fonctionnement implique « une exigence de consensus à atteindre, afin d'éviter la rupture de communication et la dissolution des interactions dans le pouvoir, le privilège etc. Par-là, au même titre que l'agir communicationnel habermassien, elle vise bien une coordination des actions » (Usclat, 2007, p. 140).

Les composantes de la pensée critique

Ce sont bien sûr également la présence d'éléments qui composent les grandes capacités de la pensée critique telles que M. Tozzi les a présentées, à savoir la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation, qui permettront de dire que nous sommes bien dans une discussion à visée philosophique.

Il faudra donc que l'on puisse remarquer une démarche de problématisation qui, comme nous l'avons indiqué plus haut, montre que l'on est en mesure de s'étonner à partir du problème posé, mais aussi face à ce que les autres peuvent affirmer. Il faut pouvoir repérer que nous sommes dans un désir de recherche de vérité et de sens. La capacité à remettre en question nos croyances et nos certitudes, en quelque sorte de « déboulonner » des vérités que nous pouvions penser immuables, intangibles, fait également partie de la problématisation, de même qu'interroger les présupposés qui peuvent être contenus dans le problème posé et dans nos propres affirmations, d'examiner de façon méthodique et rationnelle les conséquences de nos opinions, de tâcher de comprendre un problème et d'éclaircir ce qu'il a de complexe. Cela se traduit par la présence d'un questionnement intense. L'animateur interroge afin de permettre aux participants de réfléchir, d'avancer ensemble dans la discussion et que celle-ci soit bien philosophique. Ce sont aussi les

questions que les participants posent qui sont le signe du philosopher ou du moins de son apprentissage. Il est possible alors trouver des questions qui interrogent le sens de ce qui est dit, d'autres qui questionnent des présupposés, ou des conséquences, que les participants se posent mutuellement pour se comprendre, pour demander des éclaircissements, une exemplification, ou des élargissements. Il peut aussi exister des questions que les participants se posent pour mutuellement s'aider à éclaircir sa pensée ou son discours. Il peut également se trouver des questions que les participants se posent à eux-mêmes par rapport à ce qu'ils ont dit précédemment ou ce qu'ils pensent. Tout ceci marque le signe d'une réflexion intense à travers la capacité de problématisation.

La conceptualisation, comme nous l'avons précédemment indiqué, est la démarche qui consiste à cerner la question qui est discutée par des concepts grâce aux notions qu'elle sous-entend. Il faut donc la bâtir à partir des représentations que nous nous faisons d'un problème, d'une question, et qui sont discutées ensemble. Ainsi, il est judicieux d'interroger les présupposés, de travailler sur les conséquences « pour savoir si ce qu'on dit est vrai, afin de tendre vers une conception plus rationnellement fondée » (Tozzi, 2002, p. 82). Le langage peut également être interrogé, et notamment l'étymologie ou la définition donnée par le dictionnaire. À partir de la polysémie ou de l'univocité d'un terme, on essaie d'étendre aux champs lexicaux ou sémantiques. Il est important de délimiter les domaines dans lesquels la notion ou le concept s'étend (professionnel, personnel, métaphysique, moral, politique…). On tâche de distinguer ses spécificités ou « attributs » (Tozzi, 2002, p. 85). L'utilisation des supports concrets comme les images, les métaphores, les proverbes, les symboles, les allégories permet aussi de percevoir le sens de la notion… (Tozzi, 2002, p. 85). Dans la discussion, cela se traduit par la présence de questions qui se rapportent à des distinctions notionnelles et conceptuelles, à des demandes d'éclaircissement, à des interrogations sur le langage, sur le domaine « d'action », à des définitions partielles, à des remises en question, à une volonté de circonscrire précisément la notion travaillée. Parfois il s'avère que la notion ne peut être cernée que par plusieurs dimensions, mais qui demandent à être étudiées pour développer toutes les potentialités du concept. C'est donc tout une variété de portes d'entrée qu'il faudra tour à tour, mais pas nécessairement toujours toutes, franchir pour parvenir, en un travail commun de construction intellectuelle, à proposer un concept fondé rationnellement.

L'argumentation est le moment où, dans la discussion, les participants assoient leur discours en l'appuyant sur des raisons qui sont censées être des bases solides qui permettent de poursuivre la recherche philosophique en commun. Ces raisons doivent être valides et sont passées au crible de l'assemblée des participants qui évaluent si elles le sont. L'argumentation, en plus de fournir des bases à la réflexion, est aussi une évaluation de ces bases. Il existe des arguments de type différents : l'argument logique, l'argument par la cause, celui par la conséquence, celui par l'expérience, celui par analogie, l'argument *ad hominem*, celui d'autorité et celui qui fait référence à des valeurs. De plus, l'argumentation ne se réduit pas à produire des arguments, car il est nécessaire que ceux-ci soient appuyés par des exemples qui se doivent d'être pertinents au regard de l'argumentation proposée et qui permettent de l'enrichir ou de l'éclairer. C'est pourquoi dans la discussion, il se retrouvera nombre d'arguments, de questions qui permettent d'exemplifier ces arguments, qui les remettent en question ou en interrogent la validité. Dans une DVDP, certains types d'arguments ne trouvent pas leur place comme l'argument *ad hominem*, ou l'argument d'autorité qui sont davantage utilisés dans un débat où l'on s'efforce de convaincre à tout prix que dans une discussion philosophique en groupe où l'on travaille ensemble, rationnellement, sur un problème. Si l'on trouve la remise en question de ces arguments, cela signifie que l'on se situe bien dans un espace réflexif où la raison est mise en œuvre. La présence de contre-arguments ou de contre-exemples est également significative. Ainsi, par exemple, lorsque le raisonnement reste beaucoup trop inductif et que des participants tentent de le pousser vers une généralité. Les connecteurs logiques peuvent également être interrogés. Ils se doivent en effet d'être bien choisis et appropriés et, selon leur appellation, logiques.

Alors, si la plupart de ces critères sont réunis on pourra dire que l'on se trouve dans une réflexion philosophique. Et si les exigences intellectuelles de compréhension, de pertinence dans l'élaboration des questions, l'utilisation et la précision des notions utilisées ainsi que la qualité relationnelle des arguments ou des objections employés, sont mises en œuvre, il nous apparaît que nous serons en mesure de voir que nous sommes bien dans une démarche réflexive du sujet (Tozzi, 2012c, en ligne).

3.3.6. Les enjeux de la DVDP

L'enjeu principal de la DVDP est de faire réfléchir les élèves et de les faire progresser dans l'apprentissage de leur pensée grâce à la médiation des autres membres du groupe. Le but ultime est de faire d'un enfant, d'un adolescent un citoyen réflexif qui puisse être responsable et acteur dans la démocratie, et qu'il puisse « s'inscrire dans un débat démocratique sur des idées » (Tozzi, 2012, en ligne).

M. Tozzi distingue six enjeux essentiels de la DVDP : un cognitif, un langagier, un psychologique, un éthique, un politique et un didactique. Dans ce travail, par manque d'espace, et aussi parce que ces enjeux rejoignent les raisons d'introduire la philosophie en LP, que nous avons données au chapitre 3, nous nous attarderons sur les enjeux qui concernent plus particulièrement la pensée critique, à savoir l'enjeu cognitif et l'enjeu langagier.

L'enjeu cognitif

La DVDP favorise le développement de la capacité cognitive des enfants ou des jeunes qui la pratiquent. En effet, de par les exigences intellectuelles nécessitées par la discussion philosophique, cette activité permet à chaque participant de développer des processus de pensée, des capacités intellectuelles, des compétences, lesquelles, selon nous, resteraient très certainement en deçà de ce qu'elles pourraient être sans cette pratique. Parce qu'elle a une visée philosophique, le développement de la dimension cognitive est « un point central de l'activité proposée » (Tozzi, 2009a, en ligne). Ceci implique une vigilance, une rigueur et aussi un entraînement certain. M. Tozzi est en accord avec Épicure et Montaigne lorsque ceux-ci disent qu'il faut commencer tôt à philosopher. Il faudrait « dès le préscolaire et le primaire [...] mettre en place par un exercice régulier des exigences de rigueur intellectuelles, des habiletés à raisonner… » (Tozzi, 2009b, en ligne), car tout ceci « garantit l'éveil et le renforcement d'une pensée réflexive sur la condition humaine » (Tozzi, 2009b, en ligne).

Les questions philosophiques ne manquent pas dès l'enfance : qu'est-ce que l'amour ? pourquoi la mort ? qu'est-ce qu'un ami ? Etc. Il s'agit de permettre aux enfants et adolescents de pouvoir donner un sens à ce qu'ils vivent, à leur apprendre « à penser par eux-mêmes, de développer, en partant de leur questionnement sur les grandes énigmes

humaines, des capacités réflexives » (Tozzi, 2009a, en ligne). Nous avons vu que suivant les trois grandes capacités cognitives que sont la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation, ce sont d'abord des compétences complexes qui s'exercent : lire, écrire et discuter philosophiquement dans lesquelles se déclinent une multitude de capacités comme : faire des distinctions conceptuelles, faire des hypothèses, faire des liens, analyser l'argumentation, poser un regard de philosophe sur le problème, c'est-à-dire acquérir un « cadrage philosophique » ou autrement dit « regarder les choses du point de vue de leur être ou de leur sens ou de leur signification par rapport à la destinée de l'homme » (N. Frieden in Tozzi, 2008, en ligne). Toutes ces capacités que M. Tozzi nomme « capacités philosophiques de base » (Tozzi, 2008, en ligne) pouvant se retrouver indifféremment dans l'une ou l'autre de ces compétences, voire dans toutes, puisqu'elles sont interdépendantes : « problématiser une notion, ce peut être argumenter son doute ; conceptualiser une notion, ce peut être s'interroger sur une définition spontanée, ou argumenter ses attributs ; argumenter n'a de sens que pour répondre à une question qui est un problème à cause de ses enjeux etc. » (Tozzi, 2008, en ligne).

Ces capacités et compétences, on le comprend bien, ne sont pas innées, même si l'on maîtrise bien la lecture, l'écriture et la parole. Elles nécessitent un apprentissage et un exercice poussé. Or, parce que c'est une recherche à visée philosophique entre pairs qui se déroule en DVDP, et parce que la philosophie exige de la rigueur et de la précision dans le langage et dans la pensée, nous faisons l'hypothèse que c'est par la philosophie que les adolescents ou enfants peuvent s'entraîner très efficacement, si ce n'est pas le plus efficacement, à l'apprentissage de ces capacités et compétences, nécessaires à la fois pour leur formation intellectuelle que dans le cadre de leur vie citoyenne et personnelle. Les visées philosophique et démocratique de la DVDP ont pour objectif le développement du citoyen réflexif. C'est donc bien la pensée critique qui doit être exercée pour parvenir à des jugements adéquats et utiles. Pour cela, il faut travailler sur les processus de pensée qui sont comme des outils qui vont affiner la pensée, la rendre plus efficace, plus pertinente. Or, quand les jeunes réfléchissent ensemble en classe sur des questions telles que « Le citoyen a-t-il plus de devoirs que de droits ? », « Y a-t-il des lois inutiles ? », « Qu'est-ce que la justice ? », « La société limite-t-elle ma liberté ? », sur des concepts comme l'amitié, l'identité, la jalousie… ils s'exercent à raisonner en opérant un classement dans leurs idées, leurs représentations, en fonction de raisons qu'ils estiment justes ou valables, à façonner leur esprit critique, à l'aide de

critères, en relevant des ambiguïtés, en mettant en relation, en opérant des distinctions ou en faisant des analogies, des comparaisons, en formulant des hypothèses, en les étudiant pour les valider ou les infirmer… Lorsque la question a été choisie et que la discussion commence, des idées sont apportées à la réflexion commune et très rapidement les élèves se rendent compte qu'il leur faut avant tout définir, acte fondamental en philosophie :

« - Yannick : Le principal c'est de faire son deuil.
- Animatrice : Alors qu'est-ce que ça veut dire faire son deuil Yannick ?
- Y : Ben c'est passer à autre chose, penser à autre chose, ne pas s'apitoyer sur son sort et continuer sa vie.
- À : D'accord. Passer à autre chose... ne pas s'apitoyer sur soi et... passer à un autre stade ?
- Y : On sait toujours que même si la personne elle est plus là, elle est toujours là, on pense toujours à elle. Des choses comme ça quoi » (MGI, 2013).

Pour définir, il faut faire appel au langage lequel, même s'il est pauvre au départ, ne peut que s'enrichir par l'échange, que s'améliorer par l'entraînement progressif à la précision. L'intérêt pour un apport de vocabulaire dans le cadre d'un cours de français par exemple, peut être retrouvé aussi par ce biais, ce qui permet parfois de redonner du sens à des disciplines scolaires qui n'en possédaient plus aux yeux des élèves. Et il leur faudra approfondir, nuancer, donner des raisons, les évaluer… Il sera nécessaire d'explorer en se posant des questions, de problématiser, de conceptualiser, de débusquer les présupposés, de rechercher l'implicite, de formuler des hypothèses, de procéder par tâtonnements, de chercher des exemples : « ma liberté de parole est limitée... par exemple on ne peut pas parler tous en même temps dans un groupe... ben on ne s'entend pas et il faut lever la main » (Betty) (3ème Pro 5, 2012) ou des contre-exemples et de faire parfois machine arrière quand on s'aperçoit qu'on se fourvoie. Il faudra véritablement engager une démarche d'investigation. Et petit à petit, à mesure qu'ils intègrent la démarche, qu'ils prennent conscience de la nécessité d'expliciter, d'argumenter, qu'ils apprennent à entendre des critiques sur leurs points de vue, leurs raisons, dans un cadre respectueux de ce qu'ils sont, ils en arrivent à nuancer leurs propos :
- Mathieu « Avec mes parents ma liberté de parole n'est pas limitée.

- Betty : Mais c'est limité avec les parents quand même. Il y a des trucs que tu peux pas dire quand même. Il y a des choses que tu dis à tes amis et pas avec tes parents » (3ème Pro 5, 2012)

Ils apprennent à tenir compte davantage des contextes, à tenter de saisir le problème dans son entier parfois, ou du moins d'une façon de plus en plus approfondie et même à porter un regard critique sur leur manière de penser qui peut aller jusqu'à l'auto correction, cela en raison d' une pensée qu'ils découvrent, qui les surprend et les convainc par la justesse de son raisonnement et non plus par la personnalité de celui qui l'énonce : « oui, c'est vrai, il a raison, je ne voyais pas ça comme ça (Julian) » (3ème Pro 2, 2010).

Or, ces capacités se retrouvent dans les critères de la pensée critique que nous avons définie plus haut. Les découvrir, prendre conscience de leur portée, s'exercer à les pratiquer favorise le développement de ce type de pensée. C'est ainsi que nous le disions plus haut comme s'exercer régulièrement à jouer d'un instrument de musique pour parvenir à produire un morceau harmonieux. Développer la pensée critique est donc bien une démarche qui se vit, s'expérimente, qui s'exerce et de plus en plus finement au fur et à mesure qu'on la pratique. Tous ces processus, toutes ces capacités et compétences sont utiles certes à l'école, mais aussi comme nous l'avons vu plus haut, nécessaires dans la vie professionnelle et transposables dans tous les contextes de la vie personnelle et sociale dès lors qu'une décision est à prendre et un jugement à porter. Il nous semble alors que la discussion philosophique se conçoit donc bien comme un outil particulièrement performant en ce qui concerne le développement de l'esprit critique et de celui du jugement que celui-ci soit théorique ou pratique, moral ou pragmatique.

L'enjeu langagier

« Tout est langage » (Dolto, 1986, np) écrivait F. Dolto, célèbre psychanalyste, qui œuvra sa vie durant pour « *La cause des enfants* » (Dolto, 1985) et notamment en ce qui concerne l'éducation. Elle estimait que la parole avait une importance fondamentale dans la construction d'un individu. Dire et expliquer de part et d'autre est capital pour la construction du petit d'homme : « J'espère faire comprendre ainsi le rôle du « parler vrai », le vrai tel que ces adultes le communiquent à des enfants qui, non seulement le désirent inconsciemment, mais ont besoin de la vérité et y ont droit, [...] la vérité, [...]

qui, si elle est parlée et dite de part et d'autre, permet au sujet de s'en construire et de s'en humaniser » (Dolto, 1986, avant-propos).

Parler, communiquer, échanger, partager sont des capacités nécessaires à chacun pour également se dire et se reconnaître en société. Mais encore faut-il avoir les mots, la pratique de la technique grammaticale qui permet à l'autre de nous comprendre. Pour A. Bentolila, plus le nombre de mots maîtrisés est grand et plus on est capable de se faire comprendre, d'exposer ses idées. Or, des psychologues de l'Université de Stanford aux États-Unis ont montré dans une étude, que les tout-petits enfants auxquels on a parlé avec un vocabulaire riche et varié présentaient une différence de développement de 6 mois par rapport à ceux auxquels on s'était peu adressé ou avec un vocabulaire pauvre : « À l'âge de 2 ans, ces disparités équivalent à un écart de six mois entre les nourrissons issus de familles riches et pauvres en termes de traitement du langage et de connaissances du vocabulaire » (Fernald, 2013, en ligne). En outre, ils se sont aperçus que les enfants élevés dans les familles « riches » ont, entre 18 et 24 mois, ajouté plus de 260 nouveaux mots à leur vocabulaire, alors que ceux élevés dans les familles « pauvres » ont appris 30 % de nouveaux mots en moins au cours de cette période. Pour A. Bentolila, un enfant qui commence le CP avec 250 mots ne sera pas capable de se faire comprendre, d'élaborer des pensées, d'apprendre à lire correctement, et d'apprendre à l'école les différents apprentissages. Bien entendu, l'école est là pour permettre d'effectuer des apprentissages, en particulier de la langue et tenter de corriger les écarts entre les enfants. Mais la différence est conséquente.

Elle se retrouve également auprès des enfants auxquels on a lu des histoires pendant leur petite enfance et ceux qui en ont été privés, en termes de facilité à s'exprimer. Pour F. Ferland, auteur de « Raconte-moi une histoire. Pourquoi ? Laquelle ? Comment ? » (Fernald, 2007), professeure à l'Université Montréal, il est important de raconter des histoires aux enfants pour de nombreuses raisons. Les enfants peuvent trouver dans les récits qu'on leur raconte matière à se retrouver par la médiation de personnages qui incarnent pour eux ce qu'ils pourraient être, avec des émotions, des sentiments qu'ils peuvent ressentir (la joie, la colère, la peur, la jalousie, etc.). Ainsi peuvent-ils se sentir en accord avec ce qu'ils ressentent et peuvent le nommer. Les contes et les mythes qu'on leur raconte ont cette valeur éducative de présenter un récit universel qui construit. La lecture aux enfants développe aussi la formation de la pensée créatrice avec celle de

l'imagination et de l'inspiration. La capacité d'écoute, essentielle pour réussir n'importe quel apprentissage, est également favorisée par la lecture d'ouvrages pendant laquelle il est nécessaire de rester concentré. Elle permet aussi aux enfants de développer leur curiosité, ce qui participe favorablement aux apprentissages et au plaisir de la découverte. Ce plaisir est également créateur d'émotions positives par exemple : joie de comprendre un récit, de partager ce temps d'écoute avec l'adulte qui lit, avec les camarades qui partagent ce moment, joie d'anticiper en faisant des hypothèses qui se trouvent validées. Et bien sûr la lecture d'histoires aux jeunes enfants leur permet l'acquisition d'un vocabulaire sans cesse plus conséquent et le développement du langage. (Sénéchal, 2000, p. 182).

Mais la lecture d'ouvrages d'enfants ne favorise pas uniquement cela, elle peut aussi être, ainsi que nous l'avons vu pour l'enjeu cognitif, « un véritable tremplin pour la réflexion » (Chirouter in Tozzi, 2007, en ligne) et favoriser des discussions à visée philosophique. Parce que « la littérature a également une « fonction référentielle » (Jakobson in Chirouter, 2010, en ligne) qui permet par l'imagination qu'elle favorise de me projeter et de vivre par procuration ce que le réel, seul, ne me permettra jamais de vivre » (Ricoeur in Chirouter, 2010, en ligne). Et « La littérature en France est d'une rare richesse : de nombreux albums permettent d'aborder avec intelligence toute une série de thèmes proprement philosophique comme la mort, l'amour, la haine, l'angoisse, le mensonge, l'amitié » (Chirouter in Tozzi, 2007, en ligne). De plus, la DVDP à partir de la littérature de jeunesse, selon la méthode mise au point par E. Chirouter, permet de développer les capacités cognitives de la problématisation « par le dispositif de mise en réseau et le rôle de contre-exemple que peut jouer le texte », de la conceptualisation

> quand les élèves saisissent la pensée du texte et déterminent par-là certains attributs du concept travaillé. Comme « être grand » c'est « être responsable », « grandir » c'est « découvrir » et « devenir autonome » et de l'argumentation » grâce à son « droit à la réalité » (Bruner) qui semble évidente chez les enfants tant leur rapport à la fiction et à l'imaginaire est constitutif de leur condition (Chirouter, 2010, np).

Le langage a cette spécificité que son apprentissage n'est pas achevé une fois pour toutes. Si le vocabulaire n'est pas encore très développé, par exemple dans le cas des enfants de maternelle, nous savons depuis Vygotski (*Pensée et Langage,* 1985) que la médiation des adultes ou des autres enfants leur permet de progresser. Et l'enfant, l'élève apprend

aussi essentiellement en faisant. Les enfants qui philosophent à partir des albums de jeunesse apprennent peu à peu à utiliser les mots qui leur sont proposés pour raconter l'histoire, ils enrichissent leur vocabulaire avec celui proposé dans les livres lus, mais aussi avec celui de l'adulte qui anime ainsi que celui de leurs pairs. Les jeunes qui philosophent dans des DVDP, avec ou sans support écrit, apprennent en écoutant leurs camarades d'autres mots que ceux de leur propre bagage lexical, mots qui parfois les étonnent car ces nouveautés montrent d'autres réalités. L'animateur est là aussi comme soutien pour leur permettre d'acquérir un lexique toujours plus étendu. Par exemple :
- Animatrice : « Voyez-vous quelque chose qui était un peu ambigu ?
- Jonathan : Ambigu ?
- Animatrice : C'est-à-dire quelque chose qui n'est pas évident » (3ème 5, 2013).

De plus, l'animateur ou l'animatrice, par la rigueur philosophique qu'il ou elle exige, permet aux jeunes de développer leur lexique avec les concepts, mais aussi avec les habiletés de pensée comme par exemple définir, distinguer, comparer qui demandent l'utilisation de synonymes de plus en plus fins, avec des locutions, des explications sur des habiletés de pensée, sur des figures de style qui éclairent la pensée : « Ah eh bien toi Loïc dans ta métaphore de l'amour vu comme un pansement, tu avances l'idée de l'amour qui pourrait guérir... » (1ère Bac Pro MSC, 2012). Les processus de pensée demandent à ce que l'on sache ce que c'est que problématiser, conceptualiser, argumenter, non seulement l'avoir perçu et compris (vocabulaire passif) avec son intelligence, mais aussi l'avoir ancré dans sa culture, car nommé. Par exemple : problématiser c'est quand quelque chose dans la vie nous interpelle, ne nous paraît pas évident et que l'on en fait un problème qui concerne un ensemble important d'hommes, voire l'humanité. Par exemple : le confinement imposé par les gouvernements pour des questions sanitaires : l'État doit-il être le garant de la santé de ses citoyens ? Dire avec ses mots ce que signifie pour soi un concept, c'est l'intégrer.

La reformulation dans la DVDP est une étape extrêmement formatrice en ce qui concerne le développement du lexique. Formatrice pour le reformulateur qui tente de comprendre ce qui est dit et le redonner au groupe avec ses propres mots à lui. C'est un exercice difficile qui oblige à chercher dans son langage intérieur les synonymes qui vont permettre aux autres de comprendre les idées qui ont été avancées. C'est une autre facette des idées qui est présentée là. Mais cette activité est formatrice aussi pour ceux du groupe

qui, d'abord, peuvent davantage comprendre l'idée émise par un camarade et aussi pour les membres du groupe qui acquièrent peut-être des nuances, peut-être des tournures ou des mots différents à confronter avec les leurs.

Nous l'avons dit, L. Vygotski a établi un rapport étroit entre la pensée et le langage, et avant lui F. Hegel et aussi M. Merleau-Ponty. Pour eux, le langage et la pensée sont étroitement liés et l'un permet à l'autre de se développer, d'éclore. Pour M. Merleau-Ponty « La parole et la pensée sont enveloppées l'une dans l'autre, le sens est pris dans la parole et la parole est l'existence extérieure du sens » (Merleau-Ponty, 1945, p. 212). C'est donc bien le langage qui permet la pensée consciente, et non pas « la pensée obscure » (Hegel 1805), celle que l'on peut exprimer pour soi et les autres. Ainsi, sans langage la pensée ne peut s'épanouir. À l'inverse, plus le vocabulaire est riche plus les nuances peuvent éclore. Quand l'animatrice demande à Sacha d'expliquer pourquoi il dit que « la liberté c'est d'aller où je veux » et que celui-ci répond au groupe : « Je ne sais pas... je me comprends » (1ère Bac Pro Microtechniques, 2011), il se retrouve dans la situation désignée par L. Vygotski de blocage dans le langage intérieur, dans l'impossibilité de passer au langage extériorisé. Même chose pour Farida qui, lors d'une discussion sur la solitude après la perte d'un proche dit : « Moi je ne pourrais pas vivre toute seule » et à la question pourquoi répond : « Ben parce que... ben... c'est inexplicable » (MGI, 2013). Ces élèves sont dans la situation où ils voient très bien ce que cela représente pour eux mais ne peuvent l'exprimer. L. Vygotski dans *Pensée et Langage*, explique cela en opposant les concepts scientifiques et les concepts quotidiens (ou spontanés). Pour lui, alors que les enfants connaissent empiriquement les réponses à ces questions comme le désir de n'être pas contraint dans un espace pour l'un et la peur de vivre dans une maison vide pour l'autre par exemple, ils ne peuvent l'expliquer. Ceci est connu d'eux en provenance du domaine concret, vécu, contrairement aux concepts scientifiques qui sont connus par l'intermédiaire de l'explication du pédagogue.

Ainsi, nous formulons l'idée que pour ces jeunes en difficulté d'expression la DVDP, par son caractère dialogique et aussi grâce à son climat respectueux est un outil performant pour passer du langage intérieur au langage social, passer de la dimension empirique des concepts, connus mais non nommés, à celle des concepts scientifiques nommés et clarifiés et ne pas rester dans un accroissement des écarts entre les élèves, ce

que « Stanovich (1986) nomme « l'effet Mathieu »[8] (De La Haye, 2019, en ligne). De plus, comme la DVDP se pratique en groupe, cela consolide pleinement la théorie de L. Vygotski déjà mentionnée qui estimait, que le développement de l'enfant, ici celui du langage, procède du social vers l'individuel.

Après étude de tous ces éléments, nous pensons que la DVDP, dont nous allons présenter le déroulement un peu plus loin, par l'utilisation de la lecture de mythes, de récits, de textes, par son exigence de rigueur dans le vocabulaire employé, par ses reformulations, par les discours des uns et des autres, par la modélisation du langage apportée par l'animateur, permet le développement du langage et que l'enjeu langagier qu'elle vise est non seulement éducatif d'un point de vue personnel, mais aussi nécessaire et même indispensable socialement pour combler les écarts entre les élèves. De plus, cette capacité langagière est un support pour comprendre et participer pleinement à la vie citoyenne d'une démocratie.

Comme nous l'évoquions au début de cette partie, nous ne nous attarderons pas sur les enjeux suivants. Nous allons simplement les mentionner et laisser essentiellement M. Tozzi en faire une très brève présentation.

L'enjeu psychologique

Cet enjeu est « de contribuer à la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent par la conscience de ses potentialités réflexives, l'épreuve (le sentiment éprouvé et la preuve) de sa pensée, et de sa dignité d'être pensant » (Tozzi, 2004, en ligne).

L'enjeu éthique

Pour M. Tozzi, cet enjeu est d'abord « de développer en classe la pratique éducative d'une éthique discussionnelle fondée sur le respect d'autrui dans sa personne et des autres groupes » (Tozzi, 2009a, en ligne). Pour que la discussion soit possible, il faut d'abord intégrer des règles de fonctionnement éthiques : on ne s'affronte ni ne combat, on s'entraide à penser mieux. « L'autre est moins un adversaire qu'un partenaire, mieux, un

[8] En référence au passage de l'Evangile selon Mathieu : « car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a ». Mathieu, 13, v.12.

coopérateur. [...]. La DVDP est ainsi une habitude acquise du « désaccord dans la paix civile » (Tozzi, 2009a, en ligne). Et il est possible d'envisager que la régularité dans la pratique de la DVDP, selon une éthique discussionnelle, « prévient la violence, et accroît la tolérance, par exemple inter-ethnique. Elle est facteur de paix et de dialogue » (*ibid.*).

C'est aussi un enjeu éthique, car pour M. Tozzi c'est une question de droit, droit chaque personne à philosopher.

L'enjeu politique

L'enjeu politique de la DVDP est un enjeu particulièrement important, puisque l'éducation du citoyen réflexif est l'un des buts explicitement visés dans cette méthode. Il a donné son D de Démocratique à ce qui était une Discussion à Visée Philosophique. Par la pratique de la discussion, celle de la confrontation des idées dans un cadre initiant aux instances d'une assemblée démocratique (président de séance, règles de fonctionnement, intervenants et même observateurs du processus…), la DVDP se place comme « un des moyens d'éduquer à la citoyenneté » car elle « consiste à faire vivre des situations qui entraînent les élèves à construire des compétences de débat dans un « espace public scolaire » (Tozzi, 2009a, en ligne).

L'enjeu didactique

Pratiquer la philosophie avec des enfants ne va pas de soi. Des réserves institutionnelles mais des difficultés venant de la discipline même ont été mises à jour. Une multitude de questionnements apparaissent alors comme « Comment redéfinir le philosopher ? », « Comment penser le rapport de la philosophie à l'enfance et à l'adolescence ? » « L'enfance a-t-elle le droit de philosopher ? » (Tozzi, 2009a, np). Aussi, le sixième enjeu de ces pratiques à visée philosophique est-il d'interpeller la philosophie dans son rapport à l'enfance et à l'adolescence, et au-delà sur ce qu'est le philosopher lui-même, ainsi que sa façon de l'enseigner très tôt (Tozzi, 2009a, np).

3.3.7. Une séance de DVDP

Nous avons vu que la CRP se pratique dans un espace circulaire. La DVDP, elle, peut se pratiquer dans un espace circulaire, carré ou rectangulaire. Mais c'est toujours dans un espace aménagé. En effet, l'organisation matérielle de la salle est importante : elle permet, dans le cadre de séance dans le contexte de la classe, de séparer le temps de la DVDP de celui du travail scolaire proprement dit et aussi d'apporter une certaine solennité à ce moment particulier où chacun endosse un rôle : président de séance, synthétiseur, reformulateur, discutants, observateurs. Celui de l'animateur est tenu par le professeur. Dans le cas de classes maternelles et primaires, il y a aussi des élèves déménageurs qui organisent l'espace. Chacun doit être investi d'un rôle. Il est possible de se référer à des vidéos de DVDP sur la chaîne Youtube de M. Tozzi et notamment la version intégrale d'une DVDP, animée par M. Tozzi en novembre de 2016 sur le sujet croire/savoir. Cette DVDP a été réalisée avec des élèves de CM2 de l'école La Source de Meudon. Dans les premiers moments de cette DVDP, M. Tozzi fait préciser à chacun son rôle (Tozzi, 2016).

Bien entendu, il faut tenir compte du public concerné. Peut-être que certains rôles ne peuvent être tenus trop tôt dans le cas des élèves de primaire ou de maternelle ? M. Tozzi, fort de ses nombreuses expérimentations de la DVDP, assure que le président de séance et le reformulateur peuvent être introduits dès la grande section de maternelle. Le synthétiseur lui est introduit à partir du CE1 quand les enfants peuvent écrire. Les élèves observateurs le sont en toute fin du primaire en CM1-CM2.

Le temps de la séance est adapté à l'âge des élèves. De 15' de discussion en maternelle, cela peut passer à 3/4 h en primaire, à 1h en collège et lycée.

La démarche de la DVDP consiste d'abord à instaurer un espace de discussion dans lequel les élèves auront une place et un rôle à tenir. Le but est de faire expérimenter les démarches citoyennes en vigueur dans le fonctionnement des institutions et des associations. Les rôles sont définis au préalable et les participants s'installent là où le demande leur rôle. Les élèves président de séance, reformulateur et synthétiseur, prennent place à côté de l'animateur, le président au centre (voir vidéo Tozzi 2016). Les discutants s'installent autour du cercle ou du rectangle. Les observateurs se placent en

retrait en ayant soin d'avoir une vision aisée de la personne ou des personnes et surtout de leurs rôles qu'ils ont mission d'observer.

Avant de commencer la discussion proprement dite, l'animateur s'assure que chacun a bien compris son rôle :

- Le président de séance ouvre et ferme la séance, gère le temps, donne la parole à celui qui la demande mais dans l'ordre d'inscription, tout en ayant le souci de la donner prioritairement à ceux qui ne l'ont pas encore prise ou de tendre la perche à ceux qui restent silencieux. Son rôle est également de décharger l'animateur de la gestion de la discipline au sein du groupe. Il intervient entre deux prises de parole, a un rôle très actif mais sans s'impliquer directement dans la discussion. Il est le garant du bon fonctionnement de la discussion dans sa forme, régule la discipline. Ce peut être lui également qui donne la parole au reformulateur suivant un temps décidé d'avance (toutes les x minutes par exemple).
- Le reformulateur intervient sur la demande de l'animateur pour permettre la clarification d'un propos, d'une idée. Il redit avec ses propres mots ce qui a été dit par un autre. Il ne participe pas à la discussion.
- Le synthétiseur intervient aussi sur la demande de l'animateur pour indiquer au groupe « l'itinéraire » de la discussion, de faire état des principales idées qui ont été apportées et défendues. Il ne participe pas à la discussion.
- Les discutants interviennent quand le président de séance leur donne la parole. Ils tentent de participer activement à la discussion en apportant des idées et des arguments. Ils expriment leur point de vue en tâchant de le justifier. Ils tâchent de faire avancer la discussion le mieux possible.
- Les observateurs ont pour mission de tenter de voir comment la personne dans son rôle mène à bien sa mission, quelles sont les difficultés du rôle et quels peuvent être les moyens pour y parvenir. Ils observent également la façon dont la parole circule dans le groupe. Ils tâchent également de repérer les processus de pensée en exercice. Ils peuvent être aidés par une grille d'observation qui peut s'affiner au cours des mois dans le cadre de séances régulières.
- L'animateur a un rôle essentiel mais délicat, tel un funambule, il évolue et garde présents à l'esprit deux objectifs : le souci d'animer une discussion philosophique dans un processus démocratique. Ce qui implique qu'il travaille à instaurer un espace et un moment de véritable échange démocratique entre les pairs que sont les

élèves tout en étant « philosophiquement exigeant dans les processus de pensée à l'œuvre dans les interactions » (Tozzi, 2001, en ligne). Tout comme l'animateur de la CRP, il « instaure sa classe en une « communauté de recherche » (Lipman) » (*ibid.*) mais dans un cadre différent, beaucoup plus strict et où des fonctions sont partagées (président de séance, synthétiseur, reformulateur…). En fait, « il maintient une tension difficile entre démocratie et philosophie » (*ibid.*).

Il a pour mission de garantir la philosophicité de la discussion et que chacun puisse apprendre à philosopher. C'est une posture active. Il n'est pas silencieux, comme dans d'autres méthodes (Agsas), mais n'a pas non plus le rôle du questionneur/inquisiteur (méthode socratique). Pour autant, il ne laisse pas le groupe partir dans une discussion s'éloignant du sujet et perdant éventuellement tout caractère philosophique. Il saisit, ce que M. Tozzi appelle « le *kaïros* », c'est-à-dire le moment propice, ou ici, l'émission d'une idée particulièrement importante pour la discussion, pour approfondir, éclaircir, aller plus loin dans la discussion. Il interpelle le groupe pour relancer la recherche. Il incite à analyser les arguments, à approfondir la réflexion. Il « veille à ce que les élèves cherchent à interroger leurs positions, définissent les notions, fassent des distinctions conceptuelles, fondent rationnellement leur thèse, s'adressent des objections pertinentes et constructives sans dérive socio-affective » (Tozzi, 2001, en ligne). C'est lui qui animera également le moment de méta-analyse.

Dans la DVDP, l'animateur ne donne jamais son propre point de vue. Ceci afin que les élèves puissent commencer à penser et à échanger entre eux. En effet, M. Tozzi partage l'idée de J. Rancière dans *Le Maître Ignorant,* pour lequel lorsque le maître désire mettre des élèves en recherche, il doit se faire ignorant et créer un vide afin de susciter chez eux l'envie et la motivation de combler ce vide. Avec cette position, l'élève ne peut « faire alliance (…) [avec l'animateur] et on ne peut pas le combattre non plus. C'est-à-dire qu'on n'est pas dans le désir de la bonne réponse du maître (Tozzi, 2011, 37'09) ni dans celui de s'y confronter dans le cas d'un adolescent qui cherche ainsi à s'affirmer. L'animateur est une personne ou « un philosophe qui veut faire réfléchir les enfants pour qu'ils construisent eux-mêmes leur propre pensée » (Tozzi, 2011, 39'48).

Chacun leur tour, les élèves de la classe expérimentent le statut spécifique des différents rôles à tenir qui demandent le développement de compétences précises. Ainsi, M. Tozzi

distingue-t-il celle spécifique au président de séance : il « apprend la capacité sociale à donner démocratiquement la parole dans un groupe » (Tozzi, 2011, en ligne). On pourrait aussi ajouter celle de savoir tenir son rôle de façon juste sans dépasser le cadre de sa fonction. Le reformulateur développe la capacité à « pénétrer dans la vision du monde d'autrui par une étude cognitive fine » (*ibid.*) et celle de redire fidèlement avec ses propres mots une pensée qui peut lui être étrangère et qui demande une clarification pour les autres. Cela demande un effort constant de concentration et de compréhension. Le synthétiseur, lui, apprend à « être la mémoire collective d'un groupe » (*ibid.*), ce qui implique d'être capable de saisir rapidement l'essence même de la discussion, de retranscrire en abrégé ou sous forme de schémas les discours tenus par d'autres. Le discutant développe la capacité d'intervenir publiquement, celle « d'élaborer sa pensée dans la confrontation à l'urgence d'une altérité plurielle et (plus difficile) contribuer à l'avancée collective d'un débat » (*ibid.*). L'observateur apprend « à se distancier de son implication dans un groupe pour observer son fonctionnement ou ses processus de pensée » (*ibid.*). Il doit aussi apprendre à différencier les personnes des rôles.

Ainsi, des capacités spécifiques sont-elles repérables pour chaque rôle. Cependant nous pouvons dire que d'une manière générale, il faudra que chacun soit capable de maîtriser ses émotions au cours de la discussion, oser intervenir, approfondir ses idées, expliquer ses arguments, donner des exemples, les reformuler à la demande, justifier clairement, s'exprimer de façon claire et compréhensible… Il est donc impératif que ces rôles soient endossés successivement par les élèves afin que chacun d'entre eux « élargisse sa palette de compétences » (Tozzi, 2011, en ligne). On trouvera en annexe PR 11 des exemples de fiches qui permettent à chacun d'être aidé et de se positionner par rapport à son rôle à tenir par rapport au « cahier des charges ». Ces fiches peuvent également aider l'élève dans sa méta-analyse qui viendra après la discussion.

Le processus de la DVDP est strict : le président gère le temps de la discussion, donne la parole, les discutants la demandent mais ne la prennent pas spontanément, chacun écoute ce que les autres disent, la moquerie est prohibée, le droit de se taire respecté. L'animateur questionne, saisit une idée ou un argument, interpelle son initiateur pour l'inciter à approfondir. Ce dispositif permet à la fois de rester dans le sujet, d'instaurer une dynamique de groupe et d'éviter que « conflit socio-cognitif [ne dégénère] en conflit socio-affectif où ça dispute mais ne discute point » (Tozzi, 2004, en ligne).

Le support de la réflexion peut être une question, la lecture d'un texte, philosophique ou non, d'un ouvrage de littérature de jeunesse, celle d'un mythe, l'observation d'une peinture, d'une affiche, etc. Le problème posé est idéalement en rapport avec les préoccupations des élèves, car il est aisé de comprendre qu'ils s'investissent davantage dans une réflexion quand le sujet répond à leurs interrogations.

Avant la fin de la séance, un temps est consacré à une période de méta analyse avec le retour des observateurs. Ceux-ci font état de leurs observations et chacun entend alors, quand cela a été le cas, les remarques faites sur sa manière d'intervenir dans la discussion. Chacun peut alors analyser pour lui-même le « décalage » entre ce qu'il perçoit de ses interventions et ce qui est observé. Comme chaque élève est amené à changer de rôle au fur et à mesure des séances, cette période de méta-analyse a un intérêt certain et des conseils sont proposés.

Tout comme la CRP, la DVDP est une activité essentiellement orale. Cependant, rien n'interdit d'y adjoindre l'écrit « pour cumuler les avantages de ces deux codes du langage nécessaires pour penser » (Tozzi, 2011, en ligne). M. Tozzi suggère, en fonction de l'âge : rédiger un court texte avant la discussion et un autre après pour pouvoir comparer ce qui a changé ; faire une pause écriture pendant la discussion ; faire un résumé, afficher dans la classe quelques phrases fortes ou conclusives. Il est possible aussi avec des classes de collégiens ou de lycéens de leur proposer le texte d'un philosophe qui a réfléchi au problème discuté.

Conclusion sur la DVDP

La DVDP est la méthode mise au point au fil des années par M. Tozzi, professeur de philosophie, puis didacticien chercheur et universitaire.

Elle est bien représentée en France où elle peut s'établir dans l'enseignement primaire et secondaire en raison de temps spécialement dédiés au « débat » et à la prise en compte de la parole de l'élève. De nombreux jeune professeurs sont formés à cette méthode au sein des ESPE.

C’est une méthode historiquement de tradition française par son histoire de salons de discussion, mais aussi par l’histoire de l’enseignement de la philosophie. En outre, elle correspond souvent à l’état d’esprit des professeurs qui souhaitent garder le statut de référent de l’autorité dans la classe.

Elle a tout d’abord été une Discussion à Visée Philosophique avant d’être transformée en Discussion à Visées Démocratique et Philosophique sous l’inspiration de la pédagogie de praticiens de classes coopératives, A Delsol et S. Connac.

Elle démontre six enjeux qu’elle estime essentiels pour œuvrer à faire de l’enfant ou de l’adolescent un citoyen réflexif : l’enjeu cognitif, l’enjeu langagier, celui psychologique, l’enjeu éthique, l’enjeu politique et l’enjeu didactique.

Les enjeux cognitif et langagier sont propices au développement de la pensée critique par les processus de pensée qu’ils mettent en place et la relation privilégiée entre le langage et la pensée.

Au cours de la discussion, les processus de pensée, problématiser, conceptualiser et argumenter sont mis en œuvre et travaillés au fur et à mesure des séances. Ils permettent à l’enfant d’améliorer sa pensée et avancer plus avant sur la voie d’une personne réfléchie. Ils font appel à la pensée critique.

La DVDP se présente comme un espace de discussion démocratique, dont les règles se fondent dans une éthique discussionnelle. C’est une méthode active, chacun tient tour à tour un rôle, président de séance, reformulateur, participant, etc. Le sujet de discussion et son traitement sont philosophiques. Les règles sont strictes ce qui permet de dépasser un éventuel conflit socio-affectif pour parvenir au but fixé : faire advenir un enfant, un jeune, au stade de citoyen réflexif en éduquant sa pensée.

Conclusion du chapitre

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les raisons pour lesquelles nous faisons l’hypothèse que l’introduction de la philosophie en LP pourrait être pertinente pour les

élèves. Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord étudié comment l'enseignement de la philosophie était effectué en France aujourd'hui.

Nous avons constaté que cet enseignement a évolué, passant de la position d'une discipline prestigieuse et élitiste à un enseignement de masse avec l'arrivée des classes de technologie dans les lycées.

Son but est de permettre à chaque élève de développer son jugement et de s'approprier une culture philosophique initiale.

Malgré certaines avancées, les cours se font essentiellement sur le mode transmissif et s'appuient pour l'argumentation écrite sur des pré-acquis.

Cet enseignement se heurte à de grandes difficultés dues à un manque de culture générale de la part des élèves et de la difficulté dans le rapport à l'écrit. Les professeurs rencontrent également des difficultés, spécialement avec les classes technologiques dont les élèves sont souvent peu réceptifs et parfois méprisants.

Nous en avons conclu que cet enseignement ne paraissait pas transposable en LP en raison notamment des difficultés accrues que cela représenterait pour les élèves de LP en ce qui concerne l'abstraction, la complexité des textes ainsi que les travaux écrits.

Puis, nous nous sommes intéressés aux Nouvelles Pratiques Philosophiques qui pourraient être intéressantes pour intégrer la philosophie aux cursus professionnels. Parmi certaines d'entre-elles nous avons choisi d'en étudier deux plus attentivement d'un point de vue théorique. Il s'agit de la Communauté de Recherche Philosophique de M. Lipman et de la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique de M. Tozzi.

La CRP et la DVDP ont en commun d'être des méthodes de recherche et de réflexion philosophiques fondées sur la discussion orale en groupe de pairs. Toutes deux s'appuient sur le questionnement et le travail sur les habiletés ou les processus de pensée.

La CRP a pour ambition de permettre à chaque enfant de penser par et pour soi-même. Elle s'appuie sur les travaux de J. Dewey, notamment l'importance de l'expérience dans l'éducation.

C'est une méthode d'apprentissage de la pensée où à partir de problèmes et de questions soulevés par la lecture d'un extrait de roman, chacun fait l'expérience d'une discussion entre pairs basée sur le respect et la confiance. Au-delà d'un groupe, les participants forment une communauté de recherche philosophique à l'image des communautés de recherche scientifique.

Elle travaille sur les outils spécifiques de la pensée critique, comme les habiletés de pensée, les attitudes et les éléments extérieurs, mais ce type de pensée est intimement lié à la pensée créatrice. La pensée attentive est également présente, notamment, dans ce cadre de la communauté où l'enfant est confronté aux pensées et la culture différentes de ses camarades. Aidé par l'ensemble de la classe, l'enfant entre progressivement dans un processus d'acquisition d'une pensée de plus en plus affutée et efficace pour bien juger.

Par le fait de ses outils de pensée, de son espace dédié à la discussion entre pairs et par sa dimension dialogique, la CRP est également une éducation à la paix et à la non-violence.

La DVDP a pour ambition l'éducation du citoyen réflexif. Elle travaille à faire en sorte que chacun puisse philosopher et penser par lui-même.

Elle met en lumière six enjeux essentiels qui participent à faire de l'enfant ou de l'adolescent un citoyen réflexif : les enjeux cognitif, langagier, psychologique, éthique, politique et didactique. Parmi ceux-ci les enjeux cognitif et langagier sont particulièrement propices au développement de la pensée critique.

C'est une méthode active où l'on travaille pendant la discussion, chacun à son rythme, les processus de pensée qui sont des composantes de la pensée critique. Cela permet à l'enfant ou l'adolescent d'améliorer sa réflexion par la confrontation avec les autres tout en prenant en compte la vie collective. Les supports sont divers mais les sujets proposés sont en connexion avec les préoccupations des enfants.

Elle se présente comme un espace de discussion démocratique où chaque participant tient un rôle. Le but étant pour chacun, en échangeant les rôles, de pouvoir faire l'expérience de l'exercice d'une citoyenneté réflexive.

Ces deux méthodes nous avons choisi de les expérimenter dans des classes de LP et d'évaluer si, dans la pratique, à partir des données que nous avons recueillies, nous trouvons des indicateurs de la pensée critique, voire pour certaines classes un développement de celle-ci. Dans le chapitre suivant, nous présenterons nos données, nous indiquerons comment nous les avons recueillies, nous expliquerons en quoi elles consistent, nous les analyserons et nous pourrons vérifier la validité ou l'invalidité de notre hypothèse.

Chapitre 6 La Communauté de Recherche Philosophique et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique au défi des élèves de Lycée Professionnel

Introduction

Après avoir montré, dans le chapitre précédent, que la transposition de l'enseignement de la philosophie, tel qu'il se fait aujourd'hui en France, n'était pas envisageable dans l'enseignement professionnel, nous avons présenté deux Nouvelles Pratiques Philosophiques que sont la Communauté de Recherche Philosophique de M. Lipman et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique de M. Tozzi. Nous avons remarqué que ces deux méthodes étaient des espaces de réflexion philosophique, fondés sur le dialogue, dans lesquels l'accent était mis sur l'éducation de la pensée par l'expérience.

Nous avons établi que ces deux méthodes mettaient en œuvre des capacités de pensée et des processus de pensée et développaient des habiletés et des attitudes de pensée. Nous avons vu que ces capacités, processus et ces habiletés de pensée étaient partie intégrante de la pensée critique, puisqu'elles en étaient ses composantes.

Nous avons décidé d'expérimenter ces deux méthodes dans nos classes de LP ainsi que dans un groupe de jeunes en réorientation. Ce sont ces expérimentations qui, dans ce chapitre, seront présentées, expliquées et analysées.

Ce sont les critères que nous avons caractérisés comme étant ceux de la pensée critique que nous avons définie dans le chapitre 4 qui seront nos indicateurs pour savoir si la pensée critique est présente, si elle est à l'état de traces ou si l'on constate un développement.

Nous sommes consciente qu'extérieurement cette démarche s'apparente à un défi : des classes difficiles pour la plupart, au profil peu scolaire, réputées plus indociles et pénibles que celles des classes technologiques, qui déjà posent problème dans l'enseignement de

la philosophie en France. Cependant, ce sont nos élèves et, c'est à partir de cette expérience d'enseignement avec eux que nous nous sommes interrogés sur l'apport de la philosophie dans leur cursus. C'est aussi à partir des rapports des expérimentations qui ont été menés dans certaines académies auprès des élèves de LP, comme nous l'avons mentionné plus haut, que nous avons commencé à réfléchir à ce sujet. C'est enfin la rencontre avec les NPP qui a été déterminante et en particulier avec la CRP et la DVDP. Aussi, bien que les conditions ne soient pas toujours optimales, nous avons voulu mener cette recherche jusqu'au bout pour savoir si, avec de nouvelles méthodes plus actives, il semblait possible et même souhaitable d'introduire la philosophie auprès de ces élèves.

Dans ce chapitre, nous présenterons et analyserons d'abord les thèmes de discussion de DVDP ainsi que les questionnaires de CRP. Puis nous nous pencherons sur des écrits d'élèves réalisés avant la discussion ou après. Nous étudierons ensuite des travaux de différents types ou des conversations avec certains jeunes. Enfin, nous aborderons l'analyse des enregistrements réalisés avec les classes.

Les données concernent aussi bien des séances en CRP ou DVDP. Rappelons que notre propos n'est pas de comparer ces deux méthodes, ni de les mettre en concurrence, mais d'évaluer à partir de leurs apports auprès des élèves si l'hypothèse que nous avons faite, à savoir : il serait pertinent d'ouvrir la philosophie aux élèves des LP se vérifie. Après analyse et étude de ces documents, nous saurons, sans doute, si cette hypothèse est validée ou infirmée.

Avertissement concernant l'anonymat :
Selon les règles éthiques des recherches universitaires, tous les prénoms des élèves ont été modifiés.

Pour cependant, coller au plus près la réalité socio-culturelle des élèves de nos classes concernées, nous avons tenté de respecter au mieux les consonances culturelles ou les connotations des prénoms suivant les « catégories » de population auxquelles elles sont fréquemment associées. Mais, comme le souligne B. Coulmont, la pertinence de la nomenclature des PCS, les professions et catégories socioprofessionnelles, l'outil principal de description de la stratification sociale depuis le milieu des années soixante (Coulmont, 2020, p. 3) est interrogé et remis en question par des sociologues. Ce n'est

plus tant « une nomenclature descriptive qui s'appuie sur la profession » (*ibid.*) qu'il faudrait rechercher, mais plutôt une nomenclature multidimensionnelle qui se rapprocherait « des multiples descripteurs du monde social [...] : genre, origine nationale, localisation… » (Coulmont, 2020, p. 7). Ainsi, nous avons tenté une catégorisation qui soit davantage connotative d'un goût particulier, d'une culture ainsi que d'une origine nationale ou locale car nous sommes convaincus que l'origine nationale ou locale détermine très fréquemment la culture et que celle-ci détermine les goûts. D'autre part, parce que P. Besnard et C. Grange ont montré dans leur article « La fin de la diffusion verticale des goûts ? Prénoms de l'élite et du vulgum » (Besnard et Grange, 1993, p. 269-294), que les milieux sociaux très différents comme les milieux bourgeois et populaires avaient des goûts très divers et que cela se retrouvait en particulier dans le choix du prénom de leurs enfants. Nous avons utilisé le terme de famille dans le sens générique. Nous y classons aussi bien les familles recomposées, monoparentales, de parents de même sexe ou de parents de sexes différents.

Ainsi, nous admettons, comme la majorité des sociologues, que les parents choisissent des prénoms différents pour leurs enfants suivant la catégorie à laquelle ils appartiennent, du moins au moment où ils font ce choix. Car « Le prénom classe, […] et il classe celle qui classe, quand elle donne un prénom qui classe » (Coulmont, 2020, p. 8). Par exemple les familles des catégories que nous interprétons comme :

- « françaises-chics » ont des enfants se prénommant par exemple : Charles, Clotilde, Jean, Madeleine, Paul, Marie, Blandine, Bérenger, Josselin, … mais aussi Jean-Édouard, Charles-Hubert, Marie-Caroline …
- ceux des familles « françaises-classiques » : Vincent, Julie, Antoine, Laura, Benjamin, Mathieu …
- les enfants des familles « françaises-originales mais chics » : Agrippine, Sixtine, Ulysse, Gersende, Garance, Archibald, Sosthène...
- ceux des familles « françaises-télé-culturelles » : Jimmy, Cindy, Mélody, Rudy, Jordan, Kévin…
- les enfants des « familles à la mode » : Mathéo, Mathis, Léna, Elsa…
- ceux des familles « breto-celtiques » : Lénaïg, Erwan, Morgane, Pierrick, Loïc, Killian, Liam, Enora, Nolwenn, Bran…
- ceux des familles « anglo-americanophiles »: Wendy, Johnny, Tom, Bryan, Marvin, Alison, Steven…

- les enfants des familles « africaines » : Ousmanou, Aminata, Abdoulaye, Mahamadou…
- ceux des familles asiatiques : Junata, Li, Sakura, Nami, Kenji, Mai…
- les familles maghrébines ou arabes : Mustapha, Yasmina, Farida, Walid, Ali, Ahmed, Ibrahim…

Toutes ces catégories sont représentées dans les classes et dans les données que nous allons étudier.

Nous avons respecté le ratio des prénoms des catégories de familles dans une même classe et nous avons consulté et utilisé, pour chaque année mentionnée, les prénoms qui avaient été donnés cette année-là lors des naissances. Nous n'avons pas trouvé ces renseignements concernant les familles africaines, asiatiques ou maghrébines alors nous avons utilisé les prénoms les plus utilisés dans ces zones géographiques.

Avertissement concernant les retranscriptions

Selon les règles en vigueur dans les travaux de Sciences de l'Éducation, toutes les transcriptions doivent être exactement reportées telles qu'elles ont été dites ou écrites. C'est pourquoi nous présentons des interventions d'élèves dans lesquels le langage est oral et non correct suivant les règles de la langue française, et des écrits dans lesquels les règles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe sont mises à mal. Nous avons laissé telles quelles les données.

1. Les thèmes de discussion

Introduction

Il nous paraît pertinent de travailler sur ces données que sont les thèmes ou sujets proposés pour des DVDP. Nous ne savons pas *a priori* si nous pouvons trouver des éléments qui iront dans le sens d'un développement de la pensée critique lors de l'analyse de ces données. Peut-être est-ce trop peu pour retenir au moins un des critères de la pensée critique ? Mais nous pensons que si on ne trouve pas de traces de développement, il est possible cependant que l'on voie un début du processus qui commence dans cette première étape de la discussion philosophique. Les thèmes de discussion sont

essentiellement des thèmes proposés par les élèves, même si quelques-uns l'ont été par l'animatrice. Ils ont été recueillis auprès de classes différentes, à des moments différents de l'année, concernant parfois des classes dont la DVDP était la première prise en charge de l'animatrice, en tout début d'année avec des élèves nouveaux dans l'établissement, et d'autres fois c'étaient des élèves que nous avions déjà en classe en tant que leur professeur de Lettres-Histoire. Nous avons choisi de nommer thèmes des propositions de discussions qui sont assez générales et qui sont le plus souvent présentées sous la forme déterminant plus nom commun, avec parfois un adjectif supplémentaire, une proposition relative, un complément du nom, exemple : « la violence verbale », « la fin du monde ». Nous avons donné le nom de sujets de discussion aux propositions présentées sous la forme de questions qui peuvent rester assez générales ou qui parfois contextualisent un peu le sujet, même si la plupart du temps, il faudra travailler la question pour la rendre plus précise, exemple : « c'est quoi l'amour d'aujourd'hui ? ».

1.1. Les thèmes de discussion des élèves de la Mission Générale d'Insertion (2012-2013).

La Mission Générale d'Insertion (MGI) est à l'époque une structure intégrée au LP qui accueille des jeunes en rupture avec le système scolaire, des élèves décrocheurs qui sont parfois relancés dans un projet par le dispositif de la MGI (aujourd'hui Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, MLDS). Elle propose un enseignement général « léger » (français, anglais, maths, histoire-géographie, prévention, santé et environnement) et des stages en entreprise. Les responsables de cette structure tentent de remotiver ces jeunes et pour certains leur permettre de passer un examen auquel ils ont échoué ou qui s'impose selon leur âge ou leur niveau (Diplôme National du Brevet, Certificat de Formation Générale). Le but étant de les réconcilier avec l'école, de les relancer dans un projet de reprise d'études ou professionnel. Ce sont généralement de petits groupes avec un niveau plutôt hétérogène. Il y a un fort taux d'absentéisme.

Nous avons travaillé avec cette classe de décembre 2012 à fin mai 2013. Nous avons pu discuter avec eux en DVDP sur divers thèmes. Pour intervenir auprès de ces élèves, nous avons fait un projet éducatif autour de la discussion philosophique, car nous avons pensé qu'il leur serait profitable de travailler les processus de pensée. Nous nous sommes inspirée de la série de cartes de rôles créée par C. de Chessé, et présentée lors des journées

des Nouvelles Pratiques Philosophiques à l'Unesco, en novembre 2011, tout en gardant l'essentiel des rôles de la DVDP. Il y avait un président de séance et un secrétaire ainsi que deux observateurs. Il y avait surtout des cartes pour les observateurs qui leur permettaient d'observer plus facilement les rôles tenus par les camarades et une carte d'observation qui pointait quelques capacités observables. Le but était également de faire un moment de métacognition à la clôture de la séance. Nous avons eu l'opportunité de travailler cette année-là avec un groupe fluctuant en nombre et comptant au maximum 12 jeunes présents.

La fin du monde

Le premier thème discuté a été « La fin du monde ». Ce thème de discussion a été proposé par l'animatrice. En effet, c'était une première séance de DVDP avec ces jeunes et nous ne nous connaissions pas. Ce thème a été choisi car c'était le jour où, selon le calendrier des Mayas, la fin du monde devait arriver, le 21 décembre 2012. Les médias ne parlaient que de cela et il nous semblait pertinent de choisir un sujet dont ils avaient tous eu connaissance. E. Chirouter dans la présentation de sa méthode de philosophie avec les enfants à partir de la littérature jeunesse, parle de « la mise en réseau » et montre l'importance de la « culture commune » afin de pouvoir s'y référer lors de la discussion de la question philosophique choisie (Chirouter, 2020, 3'35 à 4'11). De même, S. Boimare pense que la « médiation culturelle » permet « aux empêchés de penser de se construire un monde interne un peu plus riche et un peu plus sécurisé, sur lequel ils pourront enfin s'appuyer pour apprendre et penser » (Boimare, 2016, en ligne). Les élèves que nous allions rencontrer étaient véritablement des « empêchés de penser » et leur présence dans la structure de la MGI montrait leur fragilité. Certes, ce n'étaient pas de mythes dont nous allions pouvoir discuter et il n'y avait pas de lectures préalables ni de mise en réseau. La culture commune était fort modeste, mais au moins elle avait le mérite d'exister. Nous pouvions tous nous appuyer sur ce que chacun savait de ce « jour fatidique » et des informations transmises par les médias.

La discussion a pu s'amorcer sans difficultés et se dérouler sans incident malgré le fait que le sujet était apporté par l'animatrice. Seul, un élève a trouvé que le sujet n'était pas pertinent :

- « Animatrice : Il n'est pas pertinent ?

- Oscar : Ouais.
- Anim : C'est ça ? Alors vas-y, pourquoi ?
- Oscar : Parce que.
- Anim. : Oui, parce que quoi ?
- Oscar : C'est pas pertinent… mais c'est évident.
- Anim : Pourquoi dis-tu que c'est évident que ce ne soit pas pertinent ?
- Oscar : J'ai pas envie de faire ça.
- Anim. : Non ?
- Oscar : Non, c'est trop basique, c'est chiant ».

Nous avons appris après la séance qu'Oscar était un jeune autiste pour lequel peu de sujets trouvaient de l'intérêt à ses yeux, hormis ceux qu'il affectionnait. Mais le problème aurait été le même. Cependant un élève lui a objecté :

- « Alexandre : Non, on peut en parler.
- Anim : Pour toi on peut en parler, Alexandre ?
- Alexandre : Oui, c'est une idée. C'est un sujet comme un autre ».

Les autres élèves sont en accord avec lui. Dans la discussion qui a suivi, ils se sont exprimés sur ce sujet. Ils se sont référés à ce qu'ils avaient entendu dire dans les médias, citant les exemples entendus, relatant des faits autour d'eux : des exemples de suicides pour éviter ce jour, des gens angoissés… Dans les extraits d'enregistrement de la discussion, il est possible de remarquer que malgré le fait que ce soit une première séance, certains élèves sont volontaires pour discuter, même celui qui refusait le sujet. D'autres ne participent pas (l'un d'eux écoute de la musique). Certains qui avaient des rôles à tenir (secrétaire, président, observateurs), ont du mal à rester muets et proposent un exemple :

- « Animatrice : On va faire une exception peut-être ? Une exception, hein. Elle n'a pas le droit de parler, mais elle a vraiment quelque chose à dire ». Au président : « tu lui donnes la parole ?
- Cindy : Il y a une fille de (?) qui s'est suicidée parce qu'elle croyait que... (…) qu'il y allait avoir une [catastrophe ?] »

Ils réagissent aux propos de leurs camarades :

- « Antoine : Comment il s'appelle l'éléphant ? Non… ? C'est pas ça ? Enfin bref, la girafe, genre elle sait qu'elle va… qu'elle va mourir. (inaudible)… elle passe par plusieurs étapes. Genre au début elle pleure. Après, je sais pas, genre…

- Guillaume : Elle… elle… elle donne la raison que ouais elle va mourir de (inaudible). Après c'est ce qu'elle dit. Mais en fait c'est faux.
- Animatrice : Mais en fait c'est faux ? Pourquoi ?
- Antoine : Parce qu'elle va pas mourir.
- Anim. : Elle va pas mourir, d'accord.
- Antoine : Ouais.
- Guillaume : Eh non ! »

L'un d'eux fait une hypothèse aidé en cela par deux camarades :

- « Animatrice : (…) Est-ce que c'est la fin du monde quand on meurt ?
- Guillaume : Bah non, (inaudible) après la fin du monde on sait pas.
- Antoine : On sait pas ! On peut pas savoir vu qu'on est mort donc euh voilà quoi.
- Guillaume : Après, on a p'tet été mort une fois, on sait pas.
- Kévin : Y a p'tet une vie après.
- Anim. : Y peut-être une vie après la mort. On a peut-être été déjà été mort avant. »

L'un d'entre eux fait une distinction conceptuelle :

- « Animatrice : Oui, donc il y a des gens pour qui c'est une réalité la fin du monde. Mais… attends, juste une minute hein, mais tout à l'heure tu as dit quelque chose Antoine qui était intéressant, tu as dit : le gardien de la salle Aurégan, lui, il y croit. Donc est-ce que euh… la question que je pose c'est : est-ce que la fin du monde c'est quelque chose qui est de l'ordre d'une réalité, hein, c'est-à-dire quelque chose qu'on va vivre ou est-ce que c'est de l'ordre de la croyance ? C'est-à-dire quelque chose qui pourrait arriver ou pas ? [...]
- Jules : Superstition.
- Anim : Tu penses que c'est une superstition ?
- Jules : (inaudible)
- Anim : D'accord, donc pour toi c'est une superstition la fin du monde. Donc ce serait du domaine de la croyance ?
- Jules : Ouais.
- Anim : D'accord. Donc la superstition, on range ça dans la croyance, hein ?

Un élève ébauche la construction d'un raisonnement :

- « Animatrice : Après c'est la croyance.
- Guillaume : Bah oui. (Inaudible)
- Anim : D'accord. Et donc, toi tu penses que la croyance c'est différent de ce qu'on voit par exemple, de la réalité ?

- Guillaume : Bah on n'a pas la même perception (?) tous les deux, quoi.
- Anim : D'accord, donc quand on croit en quelque chose, on…
- Guillaume : Bah par exemple, ceux qui croient à la fin du monde, ils vont… ils vont voir euh… ce jour-là autrement que nous.
- Anim : Oui ?
- Guillaume : Nous on va rester calmes et tout et eux ils vont tout faire pour se protéger et tout.
- Anim : Oui. Et est-ce qu'on peut se protéger de la fin du monde ?
- Antoine : Oui.
- Guillaume : Bah oui ! Y en a… y en a qui se sont réfugiés dans des endroits où apparemment la fin du monde y aurait pas.
- Anim : Ah oui ? Alors, est-ce que du coup, du coup, est-ce qu'on peut dire que c'est la fin du monde s'il y a des endroits où c'est pas la fin ?
- Guillaume : Bah non, du coup, non. »

Cette première DVDP a été difficile. Beaucoup d'agitation et de bruit. C'est une nouveauté pour eux et il faut peut-être davantage de temps pour voir éclore les fruits du travail effectué avec eux. Un élève lors de la première DVDP n'osait pas prendre la parole car il n'était pas à l'aise dans son expression et les réactions du groupe ne l'incitaient pas à le faire :
- « Animatrice : Attendez, on va le laisser dire, hein, il exprime son idée. Oui ?
- Jules : Non, j'ai du mal à l'oral.
- Anim : Mais ça ne fait rien, on peut essayer.
- Jules : Je veux dire par là que je réussirai pas à me faire comprendre.
- Anim. : Tu ne réussiras pas à te faire comprendre ? Mais là on a compris que pour toi, la croyance dans la fin du monde le fait de se suicider etc., c'est une superstition et tu ranges la superstition dans la croyance ».

Malgré cela, nous pouvons remarquer que les élèves se saisissent du thème proposé et certaines habiletés nécessaires à la pensée critique se retrouvent dans la discussion. La culture commune est parfois un peu étonnante : référence à des jeux vidéo, des films mais elle a le mérite de faire des liens entre les élèves. Ainsi, certains exemples produisent des réactions aux propos d'un camarade, de même que pour l'hypothèse fournie par l'un d'eux, d'autres élèves sont capables de venir appuyer ses propos. Ce qui nous ramène à

la prise en compte d'autrui qui est une composante de la pensée critique en tant qu'attitude.

Autres thèmes et sujets : La mort d'un proche.

Ce thème a été choisi par les élèves pour leur deuxième séance de DVDP. Ce choix a été fait par bulletins, c'est-à-dire que les élèves à la fin de la première séance ont été invités à écrire sur une feuille le sujet dont ils aimeraient que nous discutions la fois d'après. Le thème de la mort est apparu majoritairement et en particulier celui de la mort d'un proche. Le choix s'est fait par consensus. Il est à remarquer que ce sujet de discussion qui vient juste après celui sur la fin du monde, semble être dans la prolongation du premier, comme si les élèves ressentaient le besoin d'aller plus loin dans cette voie, à moins que ce choix ne soit logique, car le sujet est particulièrement humain et il les intéresse à ce titre. D'autre part, la question de la mort pose vraiment la question du sens de la vie. Quel sens dois-je donner à ma vie si je sais qu'elle est limitée ? Quel sens lui donner quand je perds quelqu'un qui m'était très cher ?

« Qu'est-ce que la sexualité ? » est le troisième sujet choisi par ces élèves et le quatrième est « Pourquoi la jalousie dans un couple ? ». Les discussions se sont arrêtées là avec ces élèves pour des questions de stages en entreprise et aussi de préparation aux examens, les autres enseignants avaient besoin des heures qui nous avaient été réservées, mais d'autres thèmes ou sujets avaient été proposés comme : « Pourquoi la violence ? », « La légalisation du cannabis », « Pourquoi les profs abusent toujours de leurs fonctions et pouvoir ? », et « Pourquoi débrider les scooters ? ».

Que penser de ces thèmes et sujets de discussion proposés par ces élèves ? Il nous semble d'abord que ces sujets sont assez logiquement choisis par des jeunes de cet âge. Ils profitent d'un moment de discussion en groupe pour pouvoir s'exprimer et aussi entendre ce que les autres pensent du sujet (leurs interventions en lien avec les autres le montrent). Ce sont des sujets qui les concernent directement : la mort d'un proche : ils sont assez âgés pour avoir connu un deuil, pour avoir vécu cela par procuration en voyant la détresse de leurs parents, ou grands-parents ou encore vu à la télévision, dans leurs séries... Cette année-là voit aussi les attentats de Toulouse et Montauban, perpétrés par M. Merah, marquant les esprits, notamment la mort des enfants de l'école juive de Toulouse. La

mort est un sujet philosophique classique, même s'il est retiré depuis de nombreuses années maintenant des programmes de Terminale, et il n'est pas étonnant que les jeunes aient voulu en parler et y ajouter la dimension de la perte d'un proche. La sexualité est également un sujet qui les concerne directement avec l'adolescence et le questionnement que cela pose. Il est intéressant de voir que ce n'est pas un thème qui est donné, mais bien un sujet qui demande une définition, un angle d'approche. S'intéresser à définir ensemble ce qu'est la sexualité, c'est faire un pas vers l'âge adulte. La jalousie dans un couple suit directement le thème de la sexualité comme si la discussion précédente avait fait naître des idées, une réflexion qu'il faut approfondir. Et c'est bien un approfondissement qui est ici réalisé car c'est un sujet qui dépend directement du précédent.

Puis les sujets sur le cannabis, l'attitude des professeurs, la violence et même le « débridage » des scooters sont des sujets qui sont caractéristiques des centres d'intérêt des adolescents. Ils sont tous dignes d'intérêt car ils correspondent à leur besoin d'interroger les choses, la société, l'école sur ce qu'ils estiment être problématique. La DVDP va alors ici remplir un double rôle : leur permettre de s'interroger dans un espace rassurant et sécurisé et progresser à tous points de vue suivant les enjeux cognitif, langagier, psychologique.

1.2 Propositions de thèmes de discussion d'élèves de 2nde ASY (Bac Pro aéronautique option système) automne 2014.

En début d'année scolaire, après avoir expliqué ce qu'est la DVDP, ce que nous allons y faire et de quelle manière, nous avons demandé aux élèves de réfléchir à des thèmes ou sujets dont ils voudraient que nous discutions. Certains se sont mis à plusieurs pour le faire, d'autres sont restés seuls. Les thèmes et sujets qu'ils ont proposés peuvent se répartir en quatre catégories : une première que l'on pourrait qualifier d'un peu fantaisiste, une deuxième qui concerne les sujets et thèmes en relation avec l'histoire-géographie ou l'économie ou encore la politique et la société, une troisième qui concerne des thèmes ou sujets plus scientifiques et enfin une quatrième catégorie aux sujets plus universels, plus spontanément philosophiques.

Nous qualifions la première catégorie de fantaisiste car visiblement les élèves se sont servis de l'aubaine de l'anonymat possible pour s'amuser et rendre une proposition qui provoquerait l'hilarité de leurs camarades une fois lue pour procéder aux choix des sujets de discussion à venir. Nous y trouvons des intitulés tels que : « Diesel, boîte automatique : exterminons-les !!! », « Qui est le premier, l'œuf ou la poule ? », « Pourquoi avez-vous une tresse ? », « L'internat ».

La deuxième catégorie répertorie des thèmes qui concernent davantage l'histoire ou la géographie comme : « À quoi sert l'ONU ? », « L'investissement du Qatar et de la Chine en France », « À quoi l'euro nous sert-il ? Que nous permet-il ? », « Pourquoi l'Angleterre fait partie de l'Union Européenne alors qu'elle n'utilise pas l'euro ? », « Pensez-vous que la France a besoin d'autres pays ou besoin de fermer ses frontières pour être en entière sécurité, contre les menaces étrangères ? », « Pourquoi a-t-on écrit la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ? », « Pourrait-il y avoir une 3ème Guerre Mondiale ? », « Pourquoi ne pas aider les pays pauvres ? ».

Des sujets plus politiques : « La politique », « Les armées », « Que pensons-nous du gouvernement d'aujourd'hui et de la politique de Hollande ? » (Nous sommes en 2014 et F. Hollande est Président de la République Française), « Devons-nous faire comme les Allemands au niveau de l'éducation, de l'école ? », « Comment lutter contre les attentats ? », « Pourquoi la prostitution ? ». Il est possible que pour rédiger ces thèmes les élèves se soient concentrés sur la confusion des rôles, car nous sommes à la fois animatrice de DVDP et en même temps leur professeur de Lettres-Histoire.

Dans la troisième catégorie qui concerne les sujets plus scientifiques, nous classons les propositions comme : « Pourquoi le son est plus lent que la lumière ? », « Comment lutter contre la pollution ? », « Sommes-nous seuls ? », « Qui sommes-nous ? », « D'où on vient ? » « Y a-t-il des branches différentes entre hommes (sirènes) ? Pourquoi ? », « Pourquoi on peut être accro ? », « L'addiction aux portables, aux jeux vidéo », « Sur la durée quels sont les effets de l'alcool ? ».

Dans la dernière catégorie, celle des sujets plus philosophiques, nous avons classé les sujets et thèmes suivants : « Pourquoi tant de haine entre les religions ? », « Êtes-vous pour ou contre la génétique ? », « Que pensez-vous de la technologie ? », « Pourquoi les

religions existent-elles ? », « Comment bien réussir une vie ? », « Une belle vie c'est quoi ? », « Le racisme », « La discrimination », « La violence verbale », « Pourquoi la haine ? », « Pourquoi avoir un Dieu ? », « C'est quoi l'amour d'aujourd'hui ? », « Pourquoi ne pas tous parler la même langue ? », « Pourquoi différentes religions ? ».

Si nous étudions les thèmes évoqués dans la première catégorie, nous pouvons écarter la première proposition pour une discussion philosophique, car elle a été vraisemblablement rédigée pour amuser les camarades, même s'il est possible de la transformer en question qu'on pourrait traiter philosophiquement comme : y a-t-il des conducteurs qu'il faudrait exterminer ? Pourquoi ? Qui déciderait de cette action ? Sur quels critères ? La deuxième question est rédigée sans doute pour la même raison, mais cependant avec un message, nous semble-t-il, qui dit quelque chose comme : « je sais, ou nous savons, ce que c'est que la philosophie, c'est discuter à partir de problèmes qu'on ne pourra jamais résoudre ». Nous supposons, sans l'avoir vécu une deuxième fois, que les professeurs de philosophie retrouvent souvent cette question qui nous paraît davantage comme un clin d'œil au professeur que comme une proposition sérieuse de discussion.

« L'internat » était plus difficile à classer que les deux précédentes propositions. En effet, ce n'est pas un sujet fantaisiste, car la majorité des élèves de cette classe se retrouve interne et le fonctionnement de ce lieu de vie leur pose des problèmes. C'est donc bien un sujet sérieux et réel, un problème qui les concerne directement. Cependant, dès qu'il est question en classe entière de l'internat, chacun a son anecdote à raconter et cela devient un sujet amusant qu'ils évoquent ensemble. Nous avons donc pensé que c'était pour cette raison qu'il avait été rédigé, même si ce sujet pouvait très bien être problématisé pour le rendre plus philosophique. Par exemple, après avoir évoqué le fonctionnement et les dysfonctionnements qu'ils relèvent à propos de ce lieu, on pourrait envisager un internat dans l'idéal où il faudrait argumenter les raisons qui nous poussent à évoquer tel aspect : par exemple, une plus grande liberté de circulation le soir. Puis approfondir la réflexion sur la liberté de circuler en général, celle de le faire dans un contexte scolaire, la liberté dans la société, pourquoi instaurer des limites, que se passerait-il si on ne mettait pas de limite à la liberté de chacun ? Etc. Transformer le sujet de cette façon permet aux élèves d'apprendre à problématiser sur un sujet d'apparence anodin mais tiré de leur vécu, de s'apercevoir également que la philosophie autorise à

interroger le réel pour le comprendre, l'étudier mieux afin de pouvoir envisager d'éventuelles actions ou améliorations. La philosophie permet aussi de dépasser ce stade de réflexion, s'interroger beaucoup plus finement sur la liberté en général, par exemple, de conceptualiser, travailler sur l'abstrait. Cela montre alors que pratiquer la philosophie ce n'est pas s'interroger sur l'œuf ou la poule, mais réfléchir intensément sur un sujet qui nous conduit aux actions qu'elles soient pratiques ou morales.

Il nous semble que la dernière question : « Pourquoi avez-vous une tresse ? », même si elle a été rédigée pour l'amusement du groupe, pourrait en cas de choix de la classe être travaillée de façon à en faire un sujet de réflexion intéressant sur la beauté, l'éthique, la connaissance de soi ou des autres, comme par exemple en interrogeant dans un premier temps les élèves qui l'ont rédigée pour savoir pourquoi poser cette question. Est-ce bien ou mal d'avoir une tresse ? Pourquoi ? Est-ce beau, laid, daté, original, banal… ? En quoi peut-on dire qu'une chose est belle/laide ? Qu'est-ce qui fait qu'on trouve une « mode », une coiffure, une attitude datée, banale, originale ? À quoi cela peut-il renvoyer ? Cela peut-il nous apprendre quelque chose sur l'autre ? Sur soi ? Comment, ? Pourquoi ? Etc.

Les sujets proposés dans la deuxième catégorie, notamment ceux qui posent des questions par rapport à l'Histoire-Géographie demandent d'abord des réponses précises. Par exemple la question : « Pourquoi l'Angleterre fait partie de l'Union européenne alors qu'elle n'utilise pas l'euro ? » demande une réponse claire sur les différentes zones de l'U.E et notamment la zone euro. Choisir de ne pas faire partie de cette zone ne remet pas en question le fait d'être membre de l'U.E. D'autres pays l'ont fait aussi... Une fois ces points historiques et réglementaires éclaircis, il est possible de creuser davantage la question en s'interrogeant sur son sens : quel problème l'élève veut-il soulever ou pouvons-nous soulever si nous nous interrogeons sur ce point : faut-il autoriser des pays qui font partie d'un ensemble communautaire à ne pas suivre toutes les règles ou recommandations ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela signifie pour eux, pour les autres membres ? Peut-on transposer cette situation à d'autres situations humaines ? Peut-on faire partie d'une association par exemple en refusant certaines règles ? Pourquoi ? Comment ? Quelles conséquences ? Qu'en est-il par exemple pour le citoyen d'un État ? Et on peut procéder ainsi pour d'autres sujets proposés.

Deux sujets semblent un peu différents : « Pensez-vous que la France a besoin d'autres pays ou besoin de fermer ses frontières pour être en entière sécurité, contre les menaces étrangères ? », « Pourrait-il y avoir une 3ème Guerre Mondiale ? ». Ils paraissent montrer une certaine angoisse par rapport à l'avenir. Cela nous paraît important de pouvoir discuter ensemble de ce qui semble être un vrai problème pour au moins deux élèves de cette classe. Il est certain qu'il faudra là encore donner des réponses géographiques ou historiques avant d'aborder l'aspect plus philosophique des choses : pourquoi cette question ? Un pays peut-il exister sans la présence d'autres pays ? Que signifie une entière sécurité pour un pays ? La fermeture des frontières peut-elle être un gage de sécurité ? Que signifie être en sécurité ? Qu'est-ce que la guerre représente pour l'homme ? Quelle différence entre guerre et guerre mondiale? Qu'est-ce qui peut garantir la paix dans le monde ? Et d'autres questions qui pourraient advenir.

Les questions de la quatrième section relèvent d'abord d'un questionnement scientifique où des réponses claires voire chiffrées sont attendues : « Sur la durée quels sont les effets de l'alcool ? », « Pourquoi le son est plus lent que la lumière ? », « Comment lutter contre la pollution ? ». Les deux sujets sur l'addiction sont à la fois un sujet et un thème qui demandent quelques réponses scientifiques et aussi de véritables sujets qui ouvrent à de nombreux domaines de pensée : la société, l'identité, la nécessité d'une drogue, la solitude, le jeu...

Dans la série de questions « Sommes-nous seuls ? Qui sommes-nous ? D'où on vient ? Y a-t-il des branches différentes entre hommes (sirènes) ? Pourquoi ? », il y aurait déjà quelques réponses à donner grâce aux toutes nouvelles découvertes paléolithiques entre les différentes branches d'hominidés, des régions berceaux de l'humanité, sur des définitions physiques et animales de ce que nous sommes, sur les dernières découvertes dans l'univers de galaxies ressemblant ou non à la nôtre et la possibilité d'un monde habité ou pas... Cependant là aussi, il est envisageable d'interroger plus loin ces questionnements et de transformer la recherche de réponses en une véritable enquête philosophique : si l'on retrouve des gènes de Néandertal, de Dénisovien et de Floriensensis chez les descendants de Sapiens peut-on alors affirmer que les différentes branches se sont formées en une seule ? Qu'est-ce que cela implique par rapport à une théorie sur les races humaines ? Si chaque branche conserve ses différences dans différentes régions du monde est-ce que ça signifie que les descendants ayant le plus de

gènes de ces branches ne sont pas de la même espèce ? Les historiens et scientifiques qui ont fait ces découvertes ont fait état de différences mais ont parlé d'Hommes ; au-delà des différences en quoi peut-on dire qu'un Homme est un Homme ? Que signifie le terme, une espèce, en parlant de l'Homme ? Comment peut-on définir l'Homme ? Etc.

La dernière série de propositions nous place directement dans la possibilité de la réflexion philosophique. Certaines demandent de les travailler pour les rendre plus générales : « Que pensez-vous de la technologie », « Êtes-vous pour ou contre de la génétique ? » qui pourraient devenir par exemple : Que penser de la technologie ? ou peut-on être pour ou contre la génétique ? Et même ainsi nous nous apercevrons que la question ainsi posée ne suffit pas qu'il faudra la contextualiser, la travailler. Mais tout ce travail peut se faire au cours de la discussion. Les thèmes « le racisme », « la discrimination » méritent également d'être étudiées en amont afin de pouvoir parvenir à une question plus précise qui permettra d'engager la discussion. Mais d'autres questions comme « Pourquoi tant de haine entre les religions ? », « Une belle vie c'est quoi ? », « C'est quoi l'amour d'aujourd'hui ? » sont des questions qui peuvent directement être abordées dans une discussion.

Que pouvons- nous dire de ces thèmes et sujets proposés par les élèves ? Tout d'abord qu'ils sont tous issus de leurs préoccupations et sont pour nombre d'entre eux caractéristiques de problèmes soulevés à l'adolescence : « C'est quoi l'amour d'aujourd'hui ? », « Pourquoi tant de haine entre les religions ? », « Pourquoi avoir un Dieu ? », « Comment lutter contre la pollution ? », « Pourquoi ne pas aider les pays pauvres ? » ...

Nous avons établi que même si les questions sont parfois maladroites, voire même fantaisistes, il est possible de les transformer de façon à en faire un sujet de discussion philosophique relativement à certains domaines, en particulier l'éthique avec : « le racisme », « la discrimination », « la prostitution », la métaphysique : « Sommes- nous seuls ? », « D'où venons-nous ? » .... Bien peu échappent à cette règle. C'est que la démarche de l'animateur n'est pas de choisir une question mais de partir d'une question qui fait consensus auprès des élèves, éventuellement à l'aide d'un vote. C'est pour cela que certaines questions doivent être rapidement transformées au cours de la discussion

afin de devenir des sujets ou des questions philosophiques sur lesquels la discussion va se porter.

L'analyse des sujets proposés montre qu'ils couvrent de nombreux domaines. L'histoire et la géographie y sont bien représentés, la politique et la science également. Cela, nous semble-t-il, signifie que leurs sources d'intérêt sont multiples, qu'ils ont l'esprit curieux et ouvert et qu'ils sont avides de confronter leurs points de vue avec leurs camarades dans de nombreux domaines.

Mais voyons-nous pour autant des indicateurs de la pensée critique ? Cela est en fait difficile à dire. Étant donné que nous avons dit que la pensée critique était un processus, nous sommes ici au tout début du cheminement qui devrait nous mener vers un développement de celle-ci. Cependant, nous pouvons distinguer dans certaines interrogations comme un jugement sur certains sujets qui demande à être validé ou infirmé. C'est le cas, pensons-nous, du racisme, de la discrimination, de la violence verbale, la prostitution, de l'école... Ces élèves ont une opinion sur certains sujets qu'ils souhaitent pouvoir évaluer. Ils sont en attente de pouvoir porter un jugement plus argumenté, justifié et ils proposent ces thèmes parce que cela les intéresse d'en discuter ensemble. Ce qui signifie qu'ils estiment que leur jugement n'est pas définitif. Dans le cas où cette hypothèse serait la bonne, cela montrerait une attitude ouverte pour la confrontation des idées, premier élément indispensable à l'évolution d'une pensée. Y. Guégan dans un article évoque « l'usage de la ruse en éducation » (Guégan, 2016, P. 96-102). Dans ce cas de DVDP ou de CRP avec des élèves, cette ruse pédagogique consisterait à utiliser l'intérêt de sujets de discussion et leur goût pour cette dernière pour, d'une part, « contribuer à changer le regard des élèves pour le travail scolaire et à stimuler leur motivation » (Guégan, 2016, p. 96), d'autre part, grâce à la discussion philosophique leur faire acquérir des outils de pensée afin de les conduire à une attitude critique par rapport à la doxa.

1.3. Penser dérange ; Sois jeune et tais-toi : 1ère MSC (aéronautique, option mécanique des systèmes) (2011-2012).

C'était lors d'une première DVDP avec des élèves de 1ère Bac Pro aéronautique que nous avions en classe. Nous venions de présenter le dispositif de la DVDP avec les rôles de

chacun. « Penser dérange » était un sujet que nous avions voulu leur proposer car il nous semblait alors plus facile de commencer à discuter à partir d'un sujet extérieur à leur choix, disons plus neutre. Notre désir étant que tout comme pour les élèves de la MGI, une fois le dispositif rodé une première fois, ils allaient ensuite pouvoir proposer des thèmes plus proches de leurs préoccupations que le nôtre. « Penser dérange » est une proposition empruntée à l'ouvrage *Tous philosophes* de V. Cespedes (2008). C'est en fait une citation de F. Pessoa tirée de son poème « Le gardeur de troupeau ».

Cependant, une fois notre sujet proposé, il y eut comme un « blanc ». Les élèves ne voyaient pas trop comment s'engager dans une discussion à partir de cet énoncé. Certains ne comprenaient pas l'affirmation. Il a fallu faire une explication de ce que signifiait « dérange » dans cette affirmation. Après quelques minutes de flottement, le président de séance prend la parole et déclare :

- « Je pense qu'en tant que président je vais changer de thème et je vais...on va parler de « sois jeune et tais-toi ».

À la question « pourquoi faut-il changer de sujet et pourquoi celui-ci ? » Il répond : « Parce que je pense, en tant que président, que le sujet va plus convenir à mes camarades... et voilà ».

Un élève discutant, Thomas, acquiesce : - » oui, moi je vois bien aussi ce sujet-là ».

L'animatrice n'est pas opposée à un changement de sujet et demande si les discutants sont d'accord pour ce sujet proposé par le président. Pas vraiment de réaction autre que celle de Thomas qui va alors pouvoir exposer son opinion :

- « Thomas : Ça veut dire que les jeunes ont jamais raison quoi. Ils doivent se taire.
- Animatrice : Les jeunes n'ont jamais raison et ils doivent se taire. Donc ça voudrait dire que tu serais d'accord avec cette affirmation ?
- Thomas : ben oui.
- Anim. : ou du moins cette exclamation « sois jeune et tais-toi » ?
- Thomas : ben non pas vraiment mais c'est ce que disent les hauts-placés
- Anim : Les hauts- placés... alors est-ce que tu peux essayer de nous préciser qui sont les hauts placés ?
- Thomas : ben je sais pas les... les… les directeurs... les trucs comme ça... les directeurs des (inaudible) dès qu'on a fait un truc même si c'est pas nous... on doit se taire et pis le prendre sur le dos quoi.
- Anim : d'accord. Donc en fait il y aurait... on va dire... une sorte de soumission ?

- Thomas : voilà
- Anim. : parce qu'on est jeune ?
- Thomas : oui. Bon j'ai assez parlé, je laisse la parole à mes camarades. »

Ici, nous avons un élève, Thomas, qui emboîte le pas du président qui a changé de sujet. Nous, en tant qu'animatrice, essayons de faire éclaircir ce que dit cet élève pour ses camarades et de faire approfondir ses idées, par exemple en demandant une explication sur des mots clés « personnes hauts-placées ». Nous pensons alors que la discussion est amorcée et que d'autres vont pouvoir réagir, notamment à l'idée d'une soumission supposée des jeunes. Cependant, le silence s'installe et pour essayer de relancer la parole nous faisons appel au reformulateur pour lui demander de reformuler les propos de Thomas. Mais cela n'a pas l'effet escompté puisque le reformulateur dit qu'il n'a rien compris, que Thomas « ne doit pas parler la même langue » que lui et que de toute façon il n'a rien écrit car le sujet ne l'intéresse pas. Il s'ensuit une mise de point que nous faisons sur les sujets qu'il nous est possible de choisir ou pas, comme par exemple celui qu'ils auront le jour du bac et sur lequel il faudra tout de même argumenter, qu'il nous intéresse ou non. Devant le manque d'intérêt évident du groupe ou du moins d'élèves moteurs, nous devons demander au président de clore la séance.

Que penser de ce thème et de cette DVDP ? Tout d'abord que le sujet avec lequel nous étions venue n'était probablement pas suffisamment clair pour les élèves, et que de ce fait cela ne leur posait pas vraiment de problème, ni ne rejoignait leurs préoccupations. Il n'était donc pas étonnant qu'ils soient restés silencieux et en fait on peut dire assez abasourdis devant un sujet qu'ils ne comprenaient pas malgré une explication succincte de notre part. On ne peut dire pourtant que le sujet était vide de problématique philosophique. En effet, d'après V. Cespedes, il était possible de relever différents critères qui pouvaient être susceptibles d'être un dérangement par l'action de penser : le ralentissement de l'action, le temps octroyé à la pensée au détriment de l'action, la remise en question des mobiles et objectifs de l'action, la liberté que la pensée accorde, etc. Il y avait donc beaucoup de possibilités de s'exprimer, de trouver des exemples des contre-exemples ou de faire des hypothèses par exemple. Mais cela c'est le regard de l'animatrice posé a priori sur la discussion à venir. Or, toute discussion est unique et inédite et on ne peut présumer de ce qu'elle deviendra. Le rôle de l'animatrice étant de guider la réflexion qui existe et ne pas la diriger vers ce qu'elle imagine être la bonne

voie de réflexion. L'animateur « ne mène pas le groupe directivement vers où il voudrait qu'il aille […]. Mais il accompagne le groupe où celui-ci va, au gré des interventions » (Tozzi, 2015, en ligne).

Mais est-il malvenu de proposer des sujets de discussion qui ne soient pas ceux des élèves ? Ne vaut-il pas mieux passer un peu de temps à les faire réfléchir aux sujets qui les intéressent et en choisir l'un d'eux pour une discussion ultérieure ? Nous estimons qu'il est toujours préférable de travailler avec les élèves sur des sujets qu'ils ont choisis, mais nous ne rejetons pas la possibilité d'avoir aussi une discussion intéressante et formatrice pour eux sur des sujets imposés par l'animateur. Parfois c'est le contexte qui devient la raison du sujet imposé de la DVDP, comme par exemple les attentats de Paris en janvier 2015 qui furent des évènements très marquants pour tous, et en particulier pour ces jeunes qui se posaient beaucoup de questions telles que : « Qu'est-ce qu'on peut faire pour lutter contre les attentats ? », « Pourquoi accuser les musulmans ? », « Mais pourquoi les jihadistes n'acceptent pas la liberté d'expression ? », « Pourquoi tuer pour des caricatures, ? », « Pourquoi prendre l'Islam comme prétexte ? » Dans cette situation, où les élèves ressentent le besoin de s'exprimer et de réfléchir sur des évènements traumatisants, la discussion philosophique, parce qu'elle travaille sur la pensée permet une certaine mise à distance et elle se présente comme une aide contre la détresse et le désarroi. L'animateur ou l'animatrice tâchera d'être tout particulièrement, être vigilant(e) sur les outils de pensée et de garder le cap philosophique.

De plus, lors d'une autre DVDP avec cette classe, le sujet a là encore été apporté par l'animatrice, pour une raison oubliée, avec une sentence tirée du même ouvrage de Cespedes : « La télévision est le chewing-gum de l'œil » (proverbe états-unien). Or, cette discussion avait pu se dérouler sans difficulté majeure. Il n'y avait pas eu de contestation de la part des élèves. Et si nous nous reportons à la première DVDP des élèves en MGI, malgré l'opposition initiale d'un élève, la discussion avait pu avoir lieu. On ne peut donc conclure que les sujets imposés sont obligatoirement voués à l'échec de la discussion.

Peut-on déduire quelque chose de ce thème, penser dérange, par rapport à la présence de la pensée critique chez les élèves ? Il nous paraît évident que la réponse est non puisque ce sujet n'est pas choisi par eux et que c'est la pensée critique des élèves qui est visée. Cependant, la réaction du président de séance nous paraît très intéressante. En effet, cet

élève prend tout d'abord son rôle très au sérieux, cela est significatif dans l'extrait que nous avons reproduit plus haut : il se positionne deux fois comme président de séance : « en tant que président ». Il se sent investi d'une mission, celle de permettre à ses camarades de s'exprimer dans les meilleures conditions : « je vais changer de thème » « je pense que le sujet va plus convenir à mes camarades ». Puis, il choisit de proposer un autre sujet très proche du type que celui proposé, c'est-à-dire une sentence exclamative pour remplacer une affirmative (voire exclamative) « sois jeune et tais-toi ». De plus, on pourrait dire qu'il s'est en quelque sorte emparé du sujet proposé, qu'il a compris, pour le transformer en un sujet très proche : la pensée peut déranger comme les jeunes à qui on dit tais-toi, sujet dont il en fait une préoccupation des jeunes de son âge. Son intervention est-elle une marque d'indiscipline et de provocation ? Est-ce une atteinte à l'autorité de l'animatrice ? Non car nous savons d'abord que l'animateur ou l'animatrice de DVDP ne se place pas dans ce rôle de maître incontesté, mais plutôt comme un guide, un facilitateur de l'émergence de la pensée, puis, cet élève a tout d'abord laissé la possibilité au thème proposé d'être « tenté ». Ce n'est qu'après les explications de l'animatrice et après le silence de ses camarades, silence jugé par lui comme étant une preuve de difficulté à saisir le problème proposé, qu'il apporte cette « solution ». De plus, la courtoisie de ses propos montre que sa proposition est faite « avec les formes » et il est assez humble, bien que fier de son rôle de président, pour exprimer le fait qu'il est faillible : « je pense » dit-il par deux fois.

Aussi il nous semble voir dans cette intervention du président une amorce du processus de la pensée critique sur quelques critères : s'appuyant sur le contexte, ici une mise en difficulté de ses camarades, il propose une solution, ce qui n'est pas tout à fait un jugement, mais on peut dire qu'il a suivi un cheminement réflexif, évaluatif, conscient et volontaire et en partie métacognitif pour déterminer ce qui n'allait pas avec le premier sujet proposé. Enfin, cet élève a su utiliser une attitude d'écoute dans le contexte précis de la DVDP pour proposer de façon courtoise et humble un autre sujet de réflexion qui soit, selon lui, plus adapté à la réflexion de ses camarades : attitude de prise en compte d'autrui, ainsi qu'une prise de responsabilité démocratique. Dès lors, nous pensons que cette intervention du président de séance montre effectivement un début de processus de mise en œuvre de la pensée critique.

Conclusion

Ces thèmes et sujets proposés par les élèves montrent leurs sources d'intérêt, leurs préoccupations... Si certaines sont très contextualisées : « Pourquoi tuer pour des caricatures ? », d'autres sont plus universelles : « La sexualité », « La jalousie dans un couple », « Le racisme », et d'autres enfin renvoient directement aux préoccupations philosophiques qui ont traversé les siècles : « C'est quoi une vie réussie ? ». Il est possible de voir dans cet échantillonnage la grande ampleur de leur curiosité. Ils s'intéressent aussi bien à des problèmes relatifs à la société, la politique, l'histoire la géographie, l'économie, à la justice, à l'amour, à la sexualité. Etc. Ils ont l'esprit ouvert dans leurs interrogations.

Cependant, il semble bien difficile de déterminer un frémissement de la pensée critique seulement à la lecture des thèmes ou sujets. C'est souvent trop court pour être certain que ce soit vraiment une habileté, une attitude qui soit derrière ce qui est écrit. Nous pouvons constater cependant que dans de nombreux cas, les questions qui ont été posées demandent des apports de connaissances extérieures, ce que M. Gagnon appelle le recours « aux ressources du milieu » (Gagnon, 2008, p. 108-109). C'est la prise en compte et l'intégration dans la pensée de ces éléments extérieurs qui permet de construire la pensée critique. De plus, cette demande de ressources supplémentaires montre qu'ils sont limités au niveau des connaissances qu'il leur faudrait pour poser les choses autrement.

Pourtant, intituler les questions ou les thèmes tels qu'ils le font, c'est spontanément montrer qu'il faudra de l'aide de l'animateur ou des pairs pour répondre à la question. C'est pourquoi nous pouvons penser que cette demande possède l'affirmation d'une ignorance, d'une faillibilité qui est un des critères de la pensée critique, car menant à l'auto-correction.

Les élèves ne savent pas toujours poser une question philosophique d'emblée. Au début du projet DVDP ils ne connaissent pas la différence entre une question et une question philosophique. Mais cela s'apprend. Le processus demande du temps. Ce n'est pas visible ici puisque les thèmes et sujets ont été proposés en début d'année pour des discussions sur le plus long terme. Mais si on adjoint à ces thèmes et sujets des extraits

des discussions, nous pouvons nous apercevoir qu'effectivement ces sujets ont été favorables à l'émergence du processus de la pensée critique. Ce n'est pas parce que le sujet est imposé qu'il favorise ce processus et inversement. Cependant, avec un sujet même imposé, même non tiré de leurs préoccupations, nous constatons que les élèves sont capables de mettre en œuvre des processus de pensée, des capacités comme : donner des exemples, exprimer son désaccord ou son accord avec la pensée d'un autre élève, faire une hypothèse, une distinction, proposer des définitions…

Ainsi, même si les thèmes et sujets de discussion seuls ne peuvent pas vraiment montrer un indicateur de la pensée critique, ils sont en quelque sorte le terreau sur lequel la pensée critique va pouvoir se déployer. De plus, ils peuvent être des indicateurs d'un désir de comprendre, de pouvoir prendre position sur un problème qui interroge les élèves. Si des extraits de la DVDP y sont joints, alors apparaît le frémissement recherché, concernant le démarrage du processus de la pensée critique. Car, même sans avoir beaucoup travaillé les habiletés de pensée, il est possible de remarquer que certaines sont présentes dès le début de la DVDP. Il existe assurément un changement de posture des élèves entre l'opinion toute faite, sans discussion sur un sujet, la doxa, et celle que la DVDP laisse entrevoir comme plus complexe et plus réfléchie. Cela nous confirme que la discussion philosophique, même au tout début de sa pratique, est un exercice tout à fait encourageant pour un travail sur le long terme de développement de la pensée critique.

2. Les questionnaires des CRP

Introduction

Les questionnaires sont un moment et un travail importants dans la pratique de la CRP. Ils reflètent les préoccupations des personnes et leurs réactions à la lecture d'un roman philosophique. Nous appelons questionnaires l'ensemble des questions que les participants posent après la lecture d'un extrait de roman philosophique et que nous collectons sous le terme de cueillette de questions. Après une lecture collective, l'animatrice laisse un moment aux élèves de façon à ce qu'ils réfléchissent à des questions qu'ils désirent poser à partir du texte. Quand les élèves sont prêts, ils vont successivement poser leur(s) question(s) au tableau et les signent. Puis chacun relit sa question à l'ensemble de la classe. Les autres élèves ou l'animatrice peuvent demander

des éclaircissements sur la question posée. Une fois cette étape terminée, la classe vote pour choisir une ou des questions que nous discuterons la séance suivante. L'animatrice relève l'ensemble des questions puis les retranscrit sous la forme du questionnaire de la classe en corrigeant l'orthographe et la syntaxe pour les redonner ensuite aux élèves. Ceux-ci collent le questionnaire sur une feuille qu'ils conservent dans leur classeur sur l'ensemble de l'année, avec les écrits produits dans le cadre de la CRP.

L'analyse des questionnaires nous paraît a priori prometteuse en termes d'indicateurs de l'émergence de la pensée critique. Ces questionnaires sont des éléments que nous avons récoltés généralement sur toute une année dans des classes où nous avons pratiqué des CRP, environ une par quinzaine de jours en moyenne. Nous pensons que cette régularité et cet entraînement vont nous permettre de relever des critères de la pensée critique et que peut-être, dans le cas précis de ces classes, d'un développement du processus de la pensée critique. Il existe des groupes pour lesquels nous avons des questionnaires et des enregistrements de CRP que nous avons pratiquées d'une manière ponctuelle, mais dans le cas précis de l'analyse des questionnaires, nous ne choisissons de n'étudier que ceux des classes suivies régulièrement avec cette méthode.

Nous avons travaillé le roman *Lisa* de M. Lipman plusieurs années de suite avec les différentes classes de 3èmeTop, DP6 ou Prépa-Pro (suivant les différentes réformes) dans lesquelles nous avons enseigné. *Lisa* a pour fil conducteur la recherche éthique. Ce thème et aussi l'accessibilité du roman pour des élèves de cet âge (13-14 ans en général, mais certains sont bien plus âgés) nous ont parus tout à fait adaptés. En effet, ce sont pour la plupart des jeunes qui ont un manque de repères. Ils ont été pour certains déscolarisés, d'autres ont des problèmes familiaux importants (des enfants retirés de la garde de leurs parents ou suivis par des éducateurs), la majorité a des problèmes scolaires et présente des retards conséquents dans l'acquisition des apprentissages, quelques-uns ont des handicaps physiques, d'autres psychologiques et d'autres encore sont dans ce que S. Boimare appelle « la peur d'apprendre » et aussi des « empêchés de penser ». Si quelques-uns jouent aux caïds et aux durs, beaucoup présentent une attitude de perte d'estime de soi. Ils ont besoin de se réconcilier avec l'école et avec leurs capacités à réussir ainsi qu'à savoir être avec les autres. La CRP semble tout indiquée pour tenter de restaurer des capacités et des compétences, parce qu'elle va leur offrir un espace dans lequel leur confiance en eux va pouvoir se relever par la prise en compte de leur parole

et la (re)découverte de leurs potentialités cognitives. Nous estimons qu'elle leur permet en outre de découvrir et de développer leur capacité à penser de façon juste.

Pour une question de clarté, nous allons présenter quelques extraits de questionnaires composés par les élèves de la façon suivante : nous les présenterons classe par classe, nous les analyserons et interpréterons de la même façon. Nous proposerons enfin une interprétation générale dans la conclusion de l'analyse de ces données. Nous joignons en annexe les questionnaires de la classe dans son entier.

2.1. Méthode employée

Pour analyser ces questionnaires, nous utiliserons le tableau de P. Cam que nous avons présenté dans notre chapitre 5 au point 3.2.7. intitulé : un outil d'analyse pour des questions initiales. Nous rappelons juste ici que ce tableau provient de l'ouvrage *20 Thinking Tools : Collaborative Inquiry for the Classroom* (2006). À toute fin utile et comme aide- mémoire, nous reportons le tableau présentant la qualité des questions. La traduction française de ce document se trouve dans le point 3.2.7 du chapitre 5.

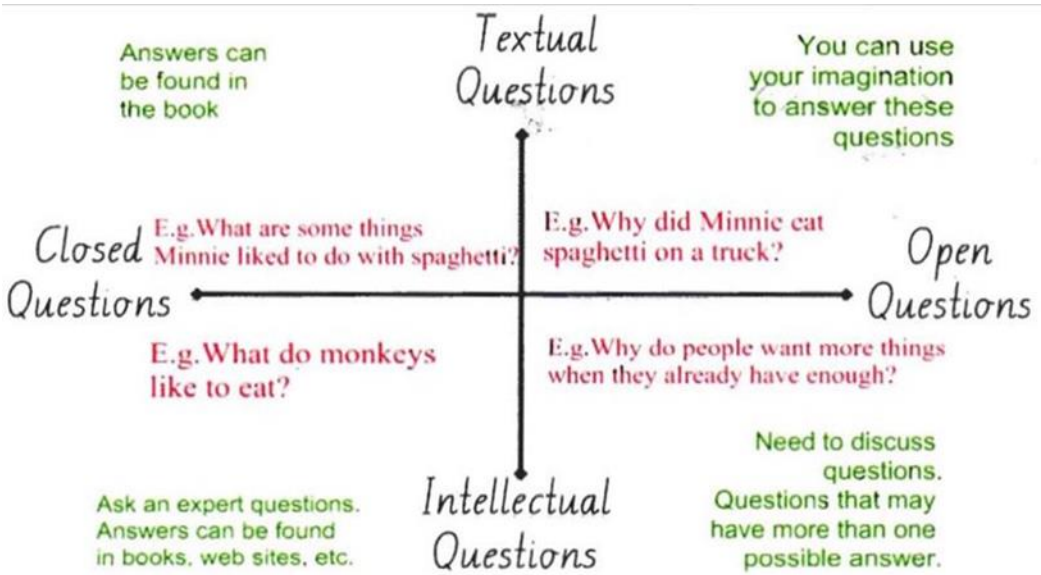


Tableau représentant la « qualité » des questions d'après Cam.

Repéré à James's Nottingham Innovation blog avril 2021

http://sustainedsuccess.blogspot.com/2009/03/creating-questions.html

Lors de notre analyse nous placerons les questions des élèves dans un tableau. Suivant la question posée, celle-ci peut être placée dans un quart du schéma.

Dans le premier quart du schéma, on y trouve les questions « textuelles » fermées. La réponse est univoque et figure dans le texte ou à l'aide d'indices qui s'y trouvent. Dans notre tableau elles correspondront au type 1.

Suivant l'axe horizontal, on trouve dans le deuxième quart les questions textuelles ouvertes. Ces questions permettent de faire des hypothèses de lecture, d'imaginer une suite, d'interpréter un texte. Elles seront notées dans les tableaux comme étant de type 3.

Passant sous l'axe horizontal, et donc nous rapprochant des questions intellectuelles, nous trouvons dans le quart gauche les questions intellectuelles fermées. La seule lecture du texte ne permet pas de donner la réponse et il n'y a pas d'indices laissés dans le texte qui permettent de la trouver. Cependant il n'y a qu'une seule réponse possible. Nous indiquerons ces questions dans les tableaux comme des questions de type 2.

Dans le dernier quart, nous trouvons des questions intellectuelles ouvertes. Elles sont propices aux hypothèses et à la délibération. Ce sont des questions philosophiques Elles seront notées de type 4 dans nos tableaux.

Nous précisons que nous utiliserons le terme de « réflexives » à la place de « intellectuelles » utilisé par P. Cam. Nous estimons que le terme « intellectuelles » est trop polysémique et nous préférons celui de « réflexives » pour qualifier des questions qui permettent une éducation de la pensée.

2.2. Les questionnaires de la classe de 3ème DP6 2011-2012

Il s'agit de la classe de 3ème 4 composée de 11 garçons et 2 filles. C'est un nombre exceptionnel dans ces classes qui comportent généralement au moins 24 élèves. Nous avons commencé la pratique de la CRP avec cette classe en septembre 2011 et nous l'avons terminée avec la fin de l'année en juin 2012. Nous avons tenté de pratiquer la CRP très régulièrement, c'est-à-dire environ toutes les semaines : une semaine pour la lecture, la cueillette de questions et la semaine suivante pour la discussion. Il y a eu bien

sûr des impondérables : cours déplacés, stages etc. qui ont fait que cette classe a suivi environ 30 heures de CRP, dont environ 17 de discussion. Nous avons, ainsi qu'il est noté dans le journal de bord (annexe DO 1), expérimenté différentes formules et en particulier un travail écrit avant ou à l'issue de la discussion en demandant de répondre à la question ou aux questions choisies avec un argument ou un exemple. Nous avons également discuté à partir d'exercices ou de plans de discussion proposés par M. Lipman dans son livre d'accompagnement de *Lisa* : *La recherche éthique*. Mais pour cette classe nous nous contenterons d'analyser les questionnaires et quelques travaux écrits.

23 septembre 2011 Première CRP en classe de 3ème 4
Cette classe ayant un effectif réduit (13 élèves) les élèves seront toujours ensemble pour tous les cours y compris la CRP.
1 élève a 14 ans, 10 ont 15 ans et 2 ont 16 ans.
Extrait de la cueillette de questions 1
À partir de la lecture du texte *Lisa,* Chapitre 1

Extrait du questionnaire qui comportait 16 questions (aucune de l'animatrice) (annexe DO 2). Exceptionnellement, nous reportons dans ce premier questionnaire un peu plus de questions que dans les autres de cette classe, puisqu'en raison du faible effectif, nous avons trouvé important de mentionner deux questions posées par deux élèves qui n'apparaissent plus du tout après. C'étaient des élèves en difficultés et très décrocheurs.

Pour cette première séance de CRP, nous avons procédé comme nous l'avons indiqué plus haut : lecture du texte, élaboration de questions, liste de questions écrites au tableau et signées, éclaircissements éventuels des questions, choix de questions et discussion la semaine suivante.

1. Pourquoi on n'a pas le droit de prendre de la drogue ? Jean-Baptiste
2. Pourquoi Lisa se trouve-t-elle moche ? Vincent
3. Pourquoi elle se pose autant de questions ? Benjamin
4. Pourquoi la fille est-elle végétarienne ? Pierre
5. Pourquoi ça parle de canards ? Jason
6. Comment a-t-on fabriqué de la drogue ? Efflam
7. Pourquoi tuent-ils autant de canards ? Jessica
8. Pourquoi il tape son chien ? Christopher

9. Les animaux ont-ils des droits ? Alexis
10. Pourquoi Lisa aime le poulet rôti ? Jean-Baptiste
11. Où se cultive la drogue ? Vincent

Nous pouvons classer les différentes questions suivant le tableau ci-dessous, directement inspiré de l'outil de Cam.

<table>
<tr><td colspan="2">Questions textuelles</td></tr>
<tr><td>Compréhension. La réponse est dans le texte
Type 1</td><td>Interprétation. Utiliser son imagination.
Type 3
Pourquoi elle se pose autant de questions ? Benjamin
Pourquoi la fille est-elle végétarienne ? Pierre
Pourquoi ça parle de canards ? Jason
Pourquoi il tape son chien ? Christopher
Pourquoi tuent-ils autant de canards ? Jessica
Pourquoi Lisa aime le poulet rôti ? Jean-Baptiste</td></tr>
<tr><td>Une seule réponse</td><td>Plusieurs possibilités différentes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances. Utiliser des ressources extérieures
Type 2
Comment a-t-on fabriqué de la drogue ? Efflam
Où se cultive la drogue ? Vincent</td><td>Réflexion philosophique. Utiliser sa raison.
Type 4
Pourquoi on n’a pas le droit de prendre de la drogue ? Jean-Baptiste
Pourquoi Lisa se trouve-t-elle moche ? Vincent
Les animaux ont-ils des droits ? Alexis</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questions réflexives</td></tr>
</table>

Tableau 7. Répartition des questions.

Si nous observons le tableau récapitulatif de cet extrait de questionnaire, nous nous apercevons tout d’abord qu’il y a peu de questions fermées (2) dont aucune de type 1. Deux élèves demandent des précisions sur la culture et la fabrication de la drogue. Ils

n'ont pas de réponses dans le texte. Ils font donc appel à des connaissances extérieures pour répondre. Dans le cas d'un cours de français par exemple, l'enseignant demandera aux élèves de faire des recherches pour pouvoir rédiger aux questions. Dans le cas d'une CRP, l'animateur ou l'animatrice pourra inciter également les élèves à faire des recherches. Les connaissances ainsi obtenues seront partagées dans le groupe et à partir de celles-ci nous pourrons transformer les questions les faisant passer de fermées à ouvertes et de questions demandant des connaissances à des questions qui envisagent des possibilités de discussion comme : « Et si on cultivait de la drogue partout dans le monde ? Si on ne savait plus fabriquer de la drogue ?...

Six élèves ont posé des questions de type 3, c'est-à-dire des questions qui permettent d'aller plus loin dans le texte, de l'interpréter, de faire des hypothèses. On remarque que les 6 questions classées ici ne sont pas de même ordre. Nous avons trois questions, celle de Jason, de Christopher et de Jean-Baptiste : « Pourquoi ça parle de canards ? », « Pourquoi il tape son chien ? », « Pourquoi Lisa aime le poulet rôti ? » qui demandent vraiment de faire des hypothèses à partir du texte. Ces questions peuvent déboucher, avec un travail de l'animatrice, sur des interrogations philosophiques qui interrogent l'éthique avec le « droit », la morale d'une action en général, qui concernent l'humanité, pour lesquelles il n'existe pas une univocité de réponse, mais que celles-ci peuvent varier suivant les points de vue ou les contextes : (A-t-on le droit de taper son chien ? Est-ce bien/mal d'aimer le poulet rôti ? Pourquoi ? Etc.). Ces questions commencent toutes par pourquoi, ce qui montre que ces élèves s'interrogent sur les motifs (dans l'intérêt de l'histoire, les canards), les raisons d'une action (le chien), les raisons ou les causes d'un goût (poulet rôti). C'est pourquoi elles ne sont pas très éloignées des questions réflexives.

Les trois autres questions : « Pourquoi elle se pose autant de questions ? », « Pourquoi la fille est-elle végétarienne ? », « Pourquoi tuent-ils autant de canards ? » ne sont pas des questions qui demandent une analyse du texte. Elles interrogent des conduites qui étonnent, ce qui signifie que les élèves les jugent étonnantes à l'aune de leur expérience. On peut voir là l'indice d'une capacité à remettre les choses en question, à s'interroger sur le bien-fondé d'une action. Il nous semble alors que bien que ces questions dans le tableau de Cam ne soient pas considérées comme réflexives mais textuelles, elles peuvent néanmoins être un indicateur d'un processus de pensée critique qui s'éveille.

Trois élèves ont posé des questions d'emblée propices à la discussion philosophique : deux questions sur des droits et une question sur un ressenti. Discuter de ces problèmes avec les élèves nous obligera à invoquer des raisons (on ne peut pas donner des droits aux animaux sinon on ne pourrait plus les manger), faire des hypothèses (et si on avait le droit de prendre de la drogue ?), adopter un point de vue différent du sien (et si je me trouvais moche, comment vivrais-je ?), etc. Il est clair qu'on ne peut répondre à ces questions sans examiner différentes possibilités. Il faudra donc s'écouter et construire ensemble un raisonnement qui permette à chacun de se donner une réponse, provisoire certes, car en fonction des arguments apportés par chacun cela peut changer, mais une réponse tout de même, pour soi. Nous pensons qu'être capable de formuler des questions philosophiques est un indicateur du processus de la pensée critique en marche, car c'est une démarche consciente et volontaire qui passe d'une question pour s'informer à une question qui remet en question des valeurs, qui interroge le sujet même et qui vise un jugement.

Classe de 3ème 4 le 2 décembre 2011

Cueillette de questions 2

À partir du roman *Lisa,* p. 27-29.

Extrait du questionnaire qui comportait 19 questions dont une de l'animatrice (annexe DO 3).

Nous relevons 7 questions qui commencent par pourquoi, 2 par où, 2 par qui, 1 par quel est, 1 par quels, 4 commencent par un prénom, 1 par qu'est-ce que (animatrice) :

1. Pourquoi parle-t-on de Thierry ? Vincent
2. Pourquoi doit-on faire plaisir pour avoir quelque chose en retour ? Laetitia
3. Pourquoi on n'a pas le droit de rendre le mal qu'on nous a fait ? Benjamin
4. Où Marie a-t-elle été avant de rentrer chez elle à minuit ? Analu
5. Pourquoi Jean a-t-il voulu quelque chose en retour ? Efflam
6. Harry est-il le copain de Lisa ? Amadou
7. Qui est Rémy ? Vincent
8. Harry est-il homo ? Amadou
9. Qui est Harry ? Vincent

<table>
<tr><td colspan="2">Questions textuelles</td></tr>
<tr><td>Compréhension. La réponse est dans le texte

Type 1

Harry est-il le copain de Lisa ? Amadou

Où Marie a-t-elle été avant de rentrer chez elle à minuit ? Analu

Qui est Rémy ? Vincent

Qui est Harry ? Vincent</td><td>Interprétation. Utiliser son imagination.

Type 3

Pourquoi parle-t-on de Thierry ? Vincent

Harry est-il homo ? Amadou</td></tr>
<tr><td>Une seule réponse</td><td>Plusieurs possibilités différentes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances. Utiliser des ressources extérieures

Type 2</td><td>Réflexion philosophique. Utiliser sa raison Type 4

Pourquoi on n’a pas le droit de rendre le mal qu’on nous fait ? Benjamin

Pourquoi doit-on faire plaisir pour avoir quelque chose en retour ? Laetitia

Pourquoi Jean a-t-il voulu quelque chose en retour ? Efflam</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questions réflexives</td></tr>
</table>

Tableau 8. Répartition des questions.

Les résultats de ce tableau sont globalement l’inverse du tableau 7 : il y a 3 questions de type 1, 0 de type 2, 2 questions de type 3 et 3 de type 4.

Trois élèves ont rédigé des questions textuelles fermées. Leurs questions renvoient directement au texte et en particulier celle d’Analu qui est une question typique que le

professeur donnerait à ses élèves pour s'assurer que le texte est bien compris ou lu attentivement. En revanche, les deux questions de Vincent : « Qui est Rémy ? », « Qui est Harry ? » et celle d'Amadou « Harry est-il le copain de Lisa » ne sont pas aussi fermées qu'elles le paraissent. En effet, même si des indices de réponses peuvent se trouver dans le texte (Rémy est l'ami de Serge, Harry est un garçon de la classe de Rémy, Lisa est dans la même école que Harry) elles peuvent aller beaucoup plus loin dans l'interprétation ainsi que dans une discussion philosophique. En effet, nous avons eu l'expérience d'une CRP en classe de Brevet d'Études Professionnelles (BEP) où après lecture d'un extrait de roman les élèves avaient choisi la question « En réalité qui est le nain ? ». Ceci en raison d'une situation dans le roman où les enfants qui désiraient entrer dans le palais des glaces étaient accueillis par un nain qui leur avait jeté un regard inquiétant. Après quelques hypothèses de lecture, les élèves avaient conclu que pour le savoir il fallait lire davantage le roman. Nous leur avions alors posé la question « Que sait-on quand on demande qui est le nain, ou qui est Amélie, ou Guillaume ? » Les élèves ont donné des réponses comme : « On apprend que la personne est naine », « On apprend qu'on est un garçon ou une fille », « On apprend que telle personne s'appelle Guillaume ou Amélie ». Nous avions de nouveau interrogé leurs réponses avec des questions telles que : « Dire qu'une personne est naine est-ce que cela la définit ? Est-ce parce qu'une personne s'appelle Amélie ou Guillaume ça la définit ? Qu'est-ce que cela signifie de dire je m'appelle Amélie ou Guillaume ? ». Alors nous avions pu discuter ensemble sur la question de l'identité.

De même, la question d'Amadou ne trouve pas nécessairement toute sa réponse dans le texte puisque le terme « copain » est susceptible d'être interrogé et faire l'objet d'une discussion philosophique pendant laquelle les élèves pourraient arriver à faire des définitions, des distinctions… entre copain, ami, camarade… et développer des habiletés de pensée.

Nous avons placé ces questions dans cette catégorie et dans ce type de questions car les trois énoncés répondaient au critère de trouver des réponses dans le texte, mais nous le voyons bien, elles pourraient également se retrouver dans les types 3 et 4.

Deux élèves ont formulé des questions qui sont répertoriées en type 3. Ces deux questions « Pourquoi parle-t-on de Thierry ? » et « Harry est-il homo ? » sont clairement des

questions qui demandent de faire des hypothèses pour trouver des réponses. Ces réponses peuvent être textuelles comme celle sur Thierry et alors ce seront des hypothèses de lecture (parce que Thierry devient un personnage principal le chapitre suivant, car Thierry va commettre une action remarquable…) ou plus interprétatives comme celle sur Harry (Quels indices me font penser qu'il peut être homosexuel ? Il me semble que l'attitude de Harry dans le chapitre 2 pouvait être celle d'un homosexuel. Quelle importance qu'il soit homosexuel pour l'histoire ? Etc.). Ces questions peuvent-elles être un indicateur de la pensée critique ? Nous ne pensons pas dans ce cas précis que cela puisse l'être, car ce ne sont pas des questions philosophiques. Elles demandent une seule réponse, même si leur type peut en apporter plusieurs, mais les élèves qui s'interrogent sur cela cherchent une seule réponse.

Trois élèves ont posé des questions que nous avons classées dans le type 4. En effet, ce sont des questions réflexives et qui sont immédiatement propices à la discussion philosophique. Si Efflam est directement parti du texte et du désir d'un des personnages, sa question déborde largement le cadre du type 3. C'est un étonnement devant une conduite qu'Efflam notifie ainsi. Or, s'étonner d'une conduite c'est essayer de la comprendre, c'est avoir la capacité de se mettre à la place de celui qui agit pour savoir si sa posture est adéquate et si on peut la transposer. Cela est une des attitudes nécessaires à l'émergence de la pensée critique. En effet, nous avons vu que la prise en compte d'autrui est l'une des attitudes propres à la pensée critique et que s'interroger sur la généralisation d'un comportement, montre un intérêt pour des valeurs personnelles et collectives.

Benjamin et Laetitia vont au-delà de la démarche de leurs camarades, puisqu'ils posent des questions universalisantes. Il ne s'agit pas pour eux de se référer à un personnage du roman ou à eux-mêmes, mais ils placent le questionnement à un niveau plus niveau général : « Pourquoi on n'a pas le droit de rendre le mal qu'on nous fait ? », « Pourquoi doit-on faire plaisir pour avoir quelque chose en retour ? ». Là aussi ils interrogent des usages, mais placent la discussion sur un autre plan. Il s'agit de la société et cela concerne chacun. Cependant, il est possible de ressentir dans leurs questions qu'ils s'interrogent sur la situation inverse, qu'il est possible d'envisager d'autres options, d'étudier d'autres solutions. Ils sont réellement dans la démarche philosophique. Nous pensons que ces trois exemples montrent un processus de la pensée critique en action, puisque ces élèves

sont capables de s'interroger sur des conduites, des usages. Ils ont l'esprit ouvert à d'autres alternatives possibles et à l'étude de celles-ci.

Classe de 3ème le 20 janvier 2012

Pour les intentions de cette séance, on pourra se référer au journal de bord animatrice en annexe DO 4

Lecture du roman *Lisa*, chapitre 4, p. 54-57 : Serge doit-il se battre ?

Extrait du questionnaire qui comportait 20 questions dont aucune de l'animatrice (annexe DO 5)

13 questions commencent par pourquoi, 2 par un prénom 1 par quel, 1 par qui, 1 par il y a quoi, 1 par pour quelle raison, 1 par c'est quoi

1. Pour quelle raison se battent-ils ? Alexis
2. Pourquoi Toni est à côté de la plaque ? Alexis
3. Pourquoi Serge s'inquiète-t-il de l'état du nez de Toni ? Pierre-Yves
4. Pourquoi Serge essaie d'avoir Laura pour l'emmener à une de ces séances de rock au *Blue Falcons* ? Analu
5. Mickey est-il amoureux de Toni ? Amadou
6. C'est quoi un nez ? Pierre-Yves
7. Pourquoi s'appelle-t-il Toni ? Vincent
8. Pourquoi il s'est cassé le nez ? Pierre-Yves
9. Pourquoi Lisa ne choisit pas les deux garçons ? Amadou

<table>
<tr><td colspan="2">Questions textuelles</td></tr>
<tr><td>Compréhension. La réponse est dans le texte

Pourquoi s’est-il cassé le nez ? Pierre-Yves</td><td>Interprétation. Utiliser son imagination.

Pour quelle raison se battent-ils ? Alexis

Pourquoi Toni est à côté de la plaque ? Alexis

Pourquoi Serge s’inquiète-il de l’état du nez de Toni ? Pierre-Yves

Pourquoi Serge essaie d’avoir Laura pour l’emmener à une de ces séances de rock au Blue Falcons ? Analu

Mickey est-il amoureux de Toni ? Amadou

Pourquoi s’appelle-t-il Toni ? Vincent</td></tr>
<tr><td>Une seule réponse</td><td>Plusieurs possibilités différentes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances. Utiliser des ressources extérieures

C’est quoi un nez ? Pierre-Yves</td><td>Réflexion philosophique. Utiliser sa raison.

Pourquoi Lisa ne choisit pas les deux garçons ? Amadou</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questions réflexives</td></tr>
</table>

Tableau 9. Répartition des questions

Lors de cette séance, Pierre-Yves a ressenti le besoin d'avoir des réponses claires et précises. Il pose des questions de type 1 et 2. Même si nous pensons que la question de type 2 est une question formulée plus pour amuser la classe que pour avoir une réponse précise, Pierre-Yves serait bien étonné de trouver différents sens au mot « nez ». Ce genre de question rédigée surtout pour amuser les copains est récurrent dans ces classes, mais nous pensons qu'il est nécessaire de les garder et de les soumettre au vote. Nous pensons que cela est très éducatif pour l'élève de voir que même si le choix s'est fait sur sa question, la discussion qui suit n'est pas très intéressante si on se contente de chercher une réponse dans des documents extérieurs. La dérision dont il s'amuse ne convient à la classe qu'un temps et qu'il lui faudra se libérer de sa « peur d'apprendre » (Serge Boimare) grâce à la « ruse pédagogique » de la CRP. Nous pensons que l'élève pourra ensuite choisir de montrer à ses camarades qu'il est plus intéressant que cela. Et ce d'autant plus que certains posent des questions qui permettent vraiment une discussion.

Cinq élèves, y compris Pierre-Yves, ont posé des questions que nous avons réparties dans le type 3. Toutes ces questions demandent à faire des hypothèses et à faire fonctionner son imagination. Bien que la réponse à la question d'Alexis : « Pour quelle raison se battent-ils ? » soit donnée dans le texte (Laura a raconté des histoires fausses à Toni sur Serge), nous pensons qu'il est légitime que la question soit posée et de la placer en type 3. Il est en effet possible d'imaginer que la raison donnée n'est pas la véritable raison. La jalousie ou la rivalité par exemple peuvent être d'autres raisons.

Les quatre questions suivantes : « Pourquoi Toni est à côté de la plaque ? », « Pourquoi Serge s'inquiète-il de l'état du nez de Toni ? », « Pourquoi Serge essaie d'avoir Laura pour l'emmener à une de ces séances de rock au *Blue Falcons* ? » et « Mickey est-il amoureux de Toni ? » sont également des questions qui nécessitent de faire preuve d'imagination et d'interpréter l'histoire en fonction des réponses que l'on apporte. Mais il est possible de classer la question de Pierre-Yves sur l'inquiétude de Serge et celle sur l'amour de Mickey pour Toni en type 4 en les modifiant. En effet, une discussion peut éclore sur ce que cela signifie s'inquiéter pour quelqu'un et les raisons qui font naitre cela. Mais ici c'est toujours la question du nez qui taraude Pierre-Yves et Serge se sent responsable d'avoir fait saigner Toni. C'est pourquoi nous avons pensé que cette question était mieux placée dans le type des questions textuelles qui permettaient les hypothèses. La question d'Amadou : « Mickey est-il amoureux de Toni ? » permettrait, si elle était

transformée ou généralisée, de travailler aussi les distinctions et les définitions mais ici elle est beaucoup trop ancrée au texte pour cela. C'est pourquoi nous avons aussi préféré la laisser en type 3. Quant à la question d'Alexis sur « Pourquoi Toni est à côté de la plaque » est une question très contextuelle puisque dans le roman, Toni perd le combat. Là encore des hypothèses de lecture, un travail sur l'imagination nous semble adéquats. Même chose pour la question d'Analu qui reste très proche du texte et pour laquelle un recours à l'imagination semble suffisant dans l'état de la question.

Enfin, pour terminer, Amadou a posé une question : « Pourquoi Lisa ne choisit pas les deux garçons ? ». Nous avons classé cette question en type 4 car il nous semble que même rapportée au roman et au contexte raconté, cette question va au-delà de l'histoire et ouvre directement à la discussion sur la possibilité dans nos sociétés de choisir d'aimer deux garçons ou un seul, de vivre certaines expériences personnelles, de s'afficher ouvertement avec deux amours… D'autre part, Amadou pose la question pourquoi, c'est-à-dire qu'il se questionne lui-même sur un usage et sur l'hypothèse que cette possibilité offerte à Lisa changerait pour elle et peut-être pour la société. Nous pensons qu'Amadou, bien que sans universaliser sa question, fait ici preuve d'une ouverture d'esprit et utilise l'habileté de faire des hypothèses qui permet d'ouvrir à la discussion. Nous pensons alors que pour cet élève on peut dire que le processus de la pensée critique est engagé.

Après l'analyse de ces questionnaires, il nous semble intéressant de synthétiser ce que nous avons repéré. Pour cela, nous proposons un tableau récapitulatif des questions des élèves réparties dans les différents types. Cela n'est en aucun cas une vision de la position que prend chaque élève au regard de la « qualité » des questions posées et du processus de la pensée critique, mais un panoramique des questions seules. Nous avons mentionné les noms des élèves car ceux-ci l'étaient dans les tableaux 1, 2, 3 et il est ainsi plus facile de s'y repérer.

Synthèse de l'analyse des questionnaires de la classe de 3ème 4
Tableau récapitulatif des types de questions posées par les élèves de 3ème 4 extraites des questionnaires et portant sur ces trois séances de CRP.

Prénoms	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
JEAN-BAPTISTE			X	X
BENJAMIN			X	X
VINCENT	XX	X	X	X
LAËTICIA				X
EFFLAM		X		X
JASON			X	
PIERRE-YVES	X	X	X	
AMADOU	X		X	X
AMALU	X		X	
CHRISTOPHER			X	
ALEXIS			XX	X
JESSICA			X	
PIERRE			X	

Tableau 10. Synthèse de la qualité des questions.

À la lecture de ce tableau, nous constatons que tous les types de questions sont présents mais qu'ils varient en nombre. Si les types 1 et 2 sont représentés, ils le sont faiblement : 5 occurrences pour le type 1 et 3 pour le type 2. En revanche, le type 3 est très présent avec 12 occurrences et le type 4 le suit puisque repéré 7 fois.

Nous avons vu que des élèves n'apparaissent qu'une seule fois pour la raison que nous avons indiquée plus haut (absentéisme), et certains autres apparaissent peu dans les extraits des questionnaires choisis, c'est pourquoi nous ne pouvons pas en tirer des conclusions sur un développement au fil du temps des indices de la pensée critique à un niveau personnel. De même, ne pouvons-nous pas conclure d'un développement personnel quand nous voyons que Benjamin, par exemple, n'a posé que des questions de types 3 et 4 et que Vincent en a posé de tous les types alors que Pierre-Yves n'a jamais posé de question de type 4. Cependant, ces résultats nous donnent quand même des indications.

En effet, nous pouvons dire que si le type 3 est fortement représenté dans ce tableau (12 occurrences), cela veut dire que le texte lu les interpelle, qu'ils s'interrogent :
- sur les faits « Pourquoi on parle de canards ? », « Pourquoi la fille est-elle végétarienne ? »
- sur des conduites : « Pourquoi elle se pose autant de questions ? », « Pourquoi doit-on faire plaisir pour avoir quelque chose en retour ? »
- sur les droits, les lois : « Pourquoi n'a-t-on pas le droit de prendre de la drogue ? »
- qu'ils remettent en cause des actions : « Pourquoi tuent-ils autant de canards ? ».

En fait, la plupart de ces questions de type 3, même si elles sont intitulées « textuelles » et peuvent dans le cadre d'un cours de français permettre d'utiliser son imagination et faire des hypothèses de lecture, dans le cas où le roman est philosophique, comme ici Lisa, elles peuvent être transformées en questions philosophiques comme nous le disions dans l'analyse des thèmes et sujets de la DVDP et dans notre analyse. De plus, un roman philosophique tel qu'écrit par Lipman est un roman qui met en scène des enfants qui s'interrogent sur ce qu'ils vivent. Ils modélisent ainsi une attitude philosophique que les élèves peuvent plus facilement adopter que s'il s'agissait d'un roman littéraire avec comme héros des enfants.

Les questions de type 4 montrent que des élèves de cet âge et de ce niveau sont capables d'énoncer des questions philosophiques. Cela signifie également que la situation décrite dans le roman les interroge véritablement. Certains formulent des questions qui ont pour point de départ une situation dans le texte : « Pourquoi Jean a-t-il voulu quelque chose

en retour ? », « Pourquoi Lisa se trouve-t-elle moche ? », mais cette situation va leur permettre d'interroger des faits, des ressentis qui sont bien plus généraux qu'originaux, tirés du texte. Des élèves posent des questions universelles : « Pourquoi on n'a pas le droit de rendre le mal qu'on nous a fait ? », « Pourquoi on doit faire plaisir pour avoir quelque chose en retour ? ». Nous pensons que ces questions de type 4 montrent des aptitudes à s'interroger, à porter l'interrogation au-delà d'un cas particulier, à envisager des hypothèses et à les soumettre à la discussion.

Nous constatons également que les types de questions d'après le tableau de P. Cam ne peuvent être aussi étanches les uns avec les autres. Il est possible de trouver un certain recouvrement d'une partie sur l'autre, ainsi que nous l'avons constaté plusieurs fois. Par exemple, des questions de type 2 pourraient devenir de type 4 ou de type 3[9]. Cela induit que ce tableau est un bon outil à utiliser dans ce cadre, mais tout en ayant conscience que la classification donnée pourrait être différente.

Toutefois, dans l'analyse des questionnaires de cette classe de 3ème4, nous trouvons bien des indicateurs de la mise en route du processus de la pensée critique. Nous constatons que ces questions demandent à ce que les élèves mettent en œuvre des habiletés, et des attitudes nécessaires à l'émergence de cette dernière.

2.3 Les questionnaires de la classe de 3ème Pré Professionnelle 5 2012-2013

Cette classe de 3ème était composée de 20 élèves, 17 garçons et 3 filles.1 élève avait 13 ans, 15 élèves avaient 14 ans, 3, 15 ans et 1 avait 16 ans. Cela a été une classe particulièrement indocile et difficile tout au long de l'année. Il y a eu des commissions de vie scolaire[10] pour rappeler à certains élèves les règles d'un bon fonctionnement de

[9] Par exemple aussi dans la séance du 2 décembre 2011 les questions de Vincent : « Qui est Rémy », « Qui est Harry » peuvent porter sur l'identité. Celle d'Amadou « Harry est-il le copain de Lisa ? » également puisqu'une discussion peut interroger le sens de « copain ».

[10] Commission De vie scolaire : instance de prévention composée de membres de l'équipe éducative. Elle a pour mission, dans ce cas précis, d'examiner avec lui la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement ou à éviter la répétition d'actes répréhensibles de ″manquements mineurs″, mais dont l'accumulation gêne le bon fonctionnement de la classe ou de l'établissement. La finalité de cette procédure est d'amener l'élève à prendre conscience des conséquences de son comportement et à appréhender positivement le sens des règles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale dans l'établissement. (Source : http://ul.fcpe.rueil.free.fr/IMG/pdf/Commissions_de_vie_scolaire.pdf le 10 septembre 2021).

groupes et de vie dans une classe et dans un lycée. Il y a eu également deux conseils de discipline[11] où deux élèves ont été exclus de l'établissement en cours d'année, le premier pour un comportement violent envers un camarade malgré plusieurs rappels à l'ordre et le second pour attitude agressive, injures et comportement menaçant envers un professeur.

Nous avons pratiqué la CRP durant toute l'année scolaire au rythme d'une séance par semaine en général, à l'exception des périodes de stages ou des impondérables. La classe a été divisée en deux groupes de 10 élèves, mais rapidement un des groupes a été disproportionné avec les absences répétées de quelques élèves, puis l'exclusion de l'un d'entre eux, remplacé par un autre élève en fin d'année. Nous donnons ces détails car cela est sensible dans les questionnaires du groupe deux dans lequel on trouvera moins de questions. On y trouve beaucoup de questions libellées par l'animatrice pour permettre aux élèves de formuler les leurs et aussi avoir le choix pour la discussion, puisque le nombre d'élèves est restreint. De plus, nous nous trouvons confrontée dans ce groupe à des élèves très réfractaires à des réflexions sérieuses, préférant utiliser cette heure pour essayer de s'opposer à l'activité, interrogeant sans cesse les raisons de la pratiquer. Cela se retrouvera également dans les extraits des enregistrements des discussions que nous avons de cette classe. Cependant, des élèves ont eu une attitude tout à fait remarquable et nous avons choisi d'analyser les données de cette classe pour cette raison : une classe à deux visages. Nous pensons que cela peut être intéressant de souligner aussi que la pratique de la CRP, tout comme celle de la DVDP, n'est pas magique, ne va pas nécessairement de soi et demande de la patience, des efforts et du temps pour en ressentir les effets.

Classe de 3ème 5 CRP du 17 septembre 2012
Cueillette de questions 1 à partir du roman *Lisa*, chapitre 1, p. 12 à 16.
Nous regroupons en un seul questionnaire ceux des deux groupes.

[11] Conseil de discipline : instance disciplinaire composée de 14 membres, lesquels, outre des membres de l'équipe éducative et administrative du lycée, sont des représentants de parents d'élèves, de délégués d'élèves, de l'élève concerné, de ses parents. Elle a pour mission de prononcer une sanction à l'égard d'un élève responsable d'actes graves comme violence physique ou verbale à l'égard d'élèves ou de personnel. L'échelle de la sanction va du blâme à l'exclusion temporaire ou l'exclusion définitive de l'établissement. (Source : https://www.ih2ef.gouv.fr/conseil-de-discipline le 10 septembre 2021).

Nous avons sélectionné 9 questions sur un total de 25 questions dont 3 de l'animatrice (annexe DO 6)

Les scores des votes pour chaque question sont indiqués en annexe.

1. Comment Lisa se trouve-t-elle ? Jonathan
2. Pourquoi Lisa conclut-elle que si on tue des animaux, on finira par tuer des hommes ? Virginie
3. Pourquoi tuent-ils des canards ? Brieuc
4. Pourquoi manger des animaux et pas des hommes ? Dylan
5. Quelle partie du poulet aime le père de Lisa ? Amaury
6. Pourquoi on pose des questions ? Damien
7. Pourquoi frapper le chien ? Lucas
8. Pourquoi elle adore le poulet ? Martin
9. Pourquoi elle veut devenir végétarienne ? John

<table>
<tr><td colspan="2">Questions textuelles</td></tr>
<tr><td>Compréhension. La réponse est dans le texte

Type 1

Comment Lisa se trouve-t-elle ? Jonathan

Quelle partie du poulet aime le père de Lisa ? Amaury</td><td>Interprétation. Utiliser son imagination.

Type 3

Pourquoi tuent-ils des canards ? Brieuc

Pourquoi frapper le chien ? Lucas

Pourquoi elle adore le poulet ? Martin

Pourquoi elle veut devenir végétarienne ? John</td></tr>
<tr><td>Une seule réponse</td><td>Plusieurs possibilités différentes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances. Utiliser des ressources extérieures

Type 2</td><td>Réflexion philosophique. Utiliser sa raison.

Type 4

- Pourquoi Lisa conclut-elle que si on tue des animaux, on finira par tuer des hommes ? Virginie

Pourquoi manger des animaux et pas des hommes ? Dylan

- Pourquoi on pose des questions ? Damien</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questions réflexives</td></tr>
</table>

Tableau 11. Répartition des questions.

Lors de cette première cueillette, nous constatons que les élèves ont posé essentiellement des questions de type 3, textuelles ouvertes, qui demandent de faire des hypothèses et des questions que l'on pourrait qualifier d'emblée de philosophiques, de type 4, sans que rien n'ait été fait ni expliqué sur la façon de poser des questions avant de commencer les séances. On peut alors supposer qu'ils avaient un horizon d'attente de la lecture du roman qui leur donnait envie d'aller plus loin, ou qu'ils ont été étonnés par le texte, la première partie du premier chapitre de *Lisa*, et que celui-ci est suffisamment riche en questionnements et en modélisation par rapport à la façon dont on peut poser des questions.

Si Amaury pose une question de type 1 que nous qualifions de « scolaire » ou de « contrôle de lecture » : « Quelle partie du poulet aime le père de Lisa ? », c'est peut-être qu'incité à poser des questions à partir du texte, il imagine que c'est ce type de questions qu'il faut poser. Il est en troisième et la plus grande majorité de questions qu'il a vues dans le contexte scolaire est de ce type : la question en attente de « la bonne réponse », celle qui donne le point. Nous pensons qu'il est habituel de trouver ce genre de questions, surtout en début d'année et lors des premières séances, avant que les exemples d'interrogations donnés par les enfants, héros du roman, infusent leur esprit et que le point soit fait sur ce que sont les questions philosophiques. Cette séance sur les questions philosophiques à partir d'une fiche tirée du guide d'accompagnement *La recherche éthique* est faite généralement tôt en début d'année. Nous plaçons en annexe PR 12 cette fiche et l'exercice qui s'y rapporte.

Brieuc, Lucas, Martin et John posent des questions de type 3. Ils cherchent des raisons à une situation qui les a interpellés dans le texte. L'adverbe interrogatif « pourquoi » qu'ils emploient permet d'évoquer des motifs, mais aussi de faire des hypothèses, d'interpréter l'histoire en fonction des raisons que l'on imagine, des hypothèses que l'on formule. La question de Martin : « Pourquoi elle adore le poulet ? » va demander d'examiner plusieurs raisons possibles (parce qu'elle aime toute viande rôtie, parce que c'est chaud, parce que c'est goûteux, parce que le poulet rôti est comme la madeleine de Proust, il lui rappelle son enfance) ou une seule (parce que sa mère le fait très bien), mais dont les indices laissés dans le texte ne permettent pas de trancher. On est donc bien là dans l'interprétation du texte et cette question est tout à fait à sa place dans ce type de questions. La question : « Pourquoi tuent-ils des canards ? » interroge également une

situation qui paraît étrange à Brieuc. C'est à partir de l'histoire qu'il pose la question et il est nécessaire de formuler des hypothèses et d'imaginer. Cependant, cette question pourrait être classée en type 4 puisque la situation paraît insolite quand on sait que les chasseurs ne mangent pas les canards : « Vous ne mangez même pas ces bêtes, alors pourquoi les tuez-vous ? ». Dans ce cas, il faudrait transformer la question pour qu'elle change de type : pourquoi chasser ? Pourquoi tuer des animaux ? Est-il bien de tuer des canards ? La chasse aux canards a-t-elle un intérêt ? Ce qui nécessiterait non plus de faire appel à une imagination à partir du texte mais à sa capacité à raisonner à partir d'une situation tirée de la vie. Certes on peut imaginer des éléments de réponse, mais ceux-ci devront alors se référer à un contexte précis : la chasse aux canards a-t-elle un intérêt aujourd'hui puisqu'il existe des milliers d'élevages de canards ? La chasse répond-elle à un besoin naturel de prédation ou répond-elle à un désir humain ? Etc.

Lucas se demande : « Pourquoi frapper le chien ? » et John : « Pourquoi elle veut devenir végétarienne ? ». Là encore ce sont des questions qui demandent de formuler des hypothèses à partir du texte. On peut discuter ensemble des motifs qui viendraient éclairer le pourquoi de cette action et de ce projet, mais cela resterait une discussion interprétative autour du texte. Cependant, il manque peu de choses à ces questions pour qu'elles glissent dans la catégorie de celles du type 4 et il est envisageable d'imaginer que cela puisse se faire au cours d'un travail sur le texte.

Pour nous, comme nous l'écrivions précédemment, la frontière entre les questions de type 3 et celles de type 4 est parfois mince et comme le dit Cam les cloisons entre les différents types de questions ne sont pas complètement étanches *« I do not claim that (…) its [The Question Quadrant] compartments are completely wateright* » (Cam, 2006, p. 34)[12]. En fait, c'est parfois un mot dans la question, comme le déterminant « le » dans celle de Lucas et le pronom « elle » dans celle de John qui fait la différence entre un classement dans le type 3 et dans le type 4. Après avoir émis les hypothèses à partir du texte, il suffit que l'animatrice poursuive la recherche en l'élargissant pour que le glissement se fasse. Elle peut, par exemple, poser des questions comme « Si on imagine la situation que tu as décrite en la transposant dans la vie de tous les jours, qu'est-ce que cela implique ? », qui permet de travailler sur les implications possibles ou « Penses-tu

[12] Je n'affirme pas que ses (le tableau) cloisons sont complètement étanches. (Traduction de l'auteure).

que ton hypothèse peut s'appliquer à tous les propriétaires de chien ? » qui travaille sur la contextualisation ou encore : « Que se passerait-il si tout le monde devenait végétarien ? » qui ouvre à une généralisation et à l'étude des conséquences.

En posant sa question : « Pourquoi Lisa conclut-elle que si on tue des animaux, on finira par tuer des hommes ? », Virginie se demande ce qui pousse Lisa à faire un lien entre tuer des animaux et tuer des hommes. Comment ou aussi pour quelle raison Lisa peut-elle conclure si vite ? Comment Lisa peut-elle être aussi péremptoire ? Ce faisant, Virginie, en plus de s'interroger sur les raisons qui poussent Lisa à conclure très vite, interroge aussi un fait : on tue des animaux, pas toujours pour les manger, mais aussi par plaisir, par cruauté. Tuer des animaux peut-il entraîner à tuer des hommes ? Virginie en interrogeant le lien que fait Lisa entre tuer des animaux et tuer des hommes questionne aussi une manière de penser. Ce qu'il nous semble entendre derrière la question de Virginie et nous paraîtrait important de discuter ensemble, dans le cas où cette question serait choisie, c'est : « Lisa pense-t-elle de façon juste quand elle conclut que si on tue des animaux, on finira par tuer des hommes ? ». Nous pensons que c'est véritablement une question réflexive et qu'il faudra faire appel à sa capacité à raisonner pour y répondre. C'est un problème complexe. Faire des hypothèses est nécessaire, tout comme distinguer un raisonnement juste ou incohérent. Il faudra donc réfléchir sur les façons correctes de penser. Cela implique de faire appel à des connaissances extérieures pour connaître les différents types de raisonnement. Il est également nécessaire de mobiliser des attitudes comme le courage intellectuel d'examiner un problème complexe, celle de l'écoute et l'ouverture d'esprit aux idées des autres.

La question de Dylan : « Pourquoi manger des animaux et pas des hommes ? » se trouve naturellement dans les questions philosophiques, car elle aussi est particulièrement riche. C'est une question difficile et qui peut faire naître des discussions passionnées. Comme celle de Virginie, elle demande des attitudes d'écoute, d'ouverture, d'intérêt pour la question. Elle nécessite de faire appel à des habiletés de pensée comme distinguer : qu'est-ce qui distingue les hommes des animaux ? qu'est-ce qui les rapproche ? définir : qu'est-ce qu'un animal ? qu'est-ce qu'un homme ? trouver des critères pour classer certaines qualités comme humaines ou animales ; réfléchir à ce qu'est un droit, énoncer et justifier les droits humains, s'interroger sur des droits de l'animal ; comparer ; justifier; donner des exemples ; faire des hypothèses. C'est également une question éthique.

Voudrait-on vivre dans une société dans laquelle on mange des humains ? Outre cela, Dylan par son interrogation pose la question de la différence de degré ou de nature entre les animaux et les hommes et s'interroge sur la logique d'une action (manger) pour les uns et son refus pour les autres. Sa question est très pertinente et peut être l'occasion d'une discussion très riche dans laquelle l'animatrice saisira les occasions pour travailler sur des exercices tirés du guide *La recherche éthique*. Nous ajoutons en annexe PR 13 des exemples d'exercices sur ces sujets.

La question de Damien ; « Pourquoi pose-t-on des questions ? » se place d'emblée dans les questions philosophiques. Elle n'est une question textuelle ni fermée ni ouverte et rien dans la science, l'histoire ou tout autre domaine ne permet de donner une réponse à cette question. Certes, Damien part du texte où il voit des enfants se posant des questions sur ce qu'ils vivent et à lui aussi on demande de poser des questions. Pour quelles raisons, pour quels motifs dans quels buts pose-t-on des questions, maintenant, dans ce cours et d'une façon générale ? Pourquoi l'homme s'interroge-t-il sans cesse ? Il faudra faire des hypothèses, mais ce ne sont pas des hypothèses de lecture puisque Damien n'a pas référé sa question aux personnages du texte mais l'a élargie à l'ensemble des hommes avec le pronom « on ». Cette question nécessite d'explorer ce que nous vivons, notre expérience d'être humain. Par nos connaissances, on peut dire si c'est une caractéristique humaine ancienne ou récente et donc nous interroger plus profondément sur l'intérêt des questions et peut-être sur les désagréments que cela peut occasionner. Cependant, nous pensons que cette question aurait pu également être classée en type 2, car Damien montre aussi une interrogation profonde sur l'activité de la discussion philosophique que nous proposons et cherche à savoir auprès de celle qui en a la connaissance (l'animatrice) quel en est l'intérêt. Et puis, au fur et à mesure que l'année s'écoulait, en connaissant davantage cet élève, nous pensons, sans que cela ait de l'importance, que c'était le principal motif de sa question : Pourquoi faisons-nous cela ? Quel sens cela a-t-il ? Lipman souligne qu'« Il n'est généralement pas facile de deviner le but ou l'intention d'une question. […] C'est en réalité le problème de l'iceberg, dont la question constitue la partie visible » (Lipman, 2006, p. 103). Pour cette raison, parce qu'elle nous semble demander une réponse de l'enseignant, nous allons garder cette question pour une discussion future que nous ferons immédiatement après avoir discuté de la question choisie ce jour-là (celle de Dylan).

Nous discuterons également, dans l'autre groupe à partir de la question de Yannick : « Pourquoi étudie-t-on ce texte ? », qui interroge aussi les raisons de pratiquer la CRP, question qui a été choisie par le groupe (annexe 10). Nous estimons que les questions de ces deux élèves sur l'activité proposée sont légitimes. La CRP est déstabilisante, « elle dérange et elle choque » (Talbot, 2011, p. 105) par rapport à ce qu'ils ont vécu antérieurement dans un cours plus « classique » et il nous paraît très formateur de leur proposer de découvrir par eux-mêmes leur propre réponse à partir d'une CRP.

Parce qu'ils posent des questions complexes qui interrogent sur la relation entre une attitude (tuer des animaux) et une autre (tuer des hommes), sur les raisons d'un comportement réservé aux uns (manger des animaux) et refusé pour les autres (les hommes), sur une façon de penser (pourquoi conclure), sur une façon de vivre (se poser des questions), nous pensons que nous nous trouvons face à des indicateurs de la pensée critique. Parce que leurs questions sont des questions philosophiques qui questionnent « le pourquoi plutôt que le comment, qui s'élabore[nt] autour des idées, remet[tent] en question des acquis » (Daniel, 2005 p. 34) et interrogent sur un usage, et parce que ces élèves se positionnent dans des attitudes réflexives et ouvertes, nous pensons que pour ces élèves le processus de la pensée critique est amorcé.

Un point sur le tableau de P. Cam est nécessaire avant de poursuivre nos analyses. Nous avons regretté que les cloisons entre les différents types de questions soient trop étanches. C'est pourquoi nous proposons d'introduire des flèches qui montrent qu'il peut y avoir des déplacements entre les différents types de questions suivant les domaines où la question peut être abordée : factuel type 1, des savoirs type 2, interprétatif et imaginatif du texte type 3, et philosophique type 4. De même, nous ne sommes pas toujours en accord avec la classification de Cam quand il désigne les questions de type 3 comme des questions uniquement textuelles et non pas réflexives, de la même façon qu'il place celles des types 2 et 4. Nous pensons que bien que questions d'interprétation, on peut voir qu'il est nécessaire de faire usage de sa raison pour proposer par exemple des hypothèses qui permettent une interprétation du texte. Faire usage de son imagination est également une activité mentale réflexive. Nous gardons bien à l'esprit que le tableau de Cam est un outil remarquable pour le positionnement des questions. Remarquable, car il permet aux professeurs et aux élèves, pour lesquels il a été conçu, d'avoir une vision immédiate du ou des quart(s) dans le(s)quel(s) se situent les questions afin de pouvoir améliorer leurs

formulations et apprendre à mieux penser. Mais pour l'analyse que nous faisons, nous nous apercevons qu'il est un peu trop figé. Nous proposons ci-dessous un schéma qui est plus proche de ce que nous pensons et utiliserions si cela était possible. Il se présente sous la forme de diagrammes qui s'enchevêtrent sur certains points et qui montrent ainsi la possibilité des glissements entre les différents types de questions. Nous gardons les deux axes : l'horizontal qui va des questions fermées à gauche vers les questions ouvertes à droite et le vertical du texte et des questions textuelles au niveau supérieur aux sujets relatifs à la vie et aux questions réflexives au niveau inférieur. Nous faisons passer par la diagonale un axe qui traverse de la gauche vers la droite, mais de manière sinueuse, les différents types de questions et qui représente le processus d'émergence de la pensée critique. La sinuosité marque le caractère itératif et non linéaire de la pensée critique. Des flèches rejoignent entre eux les différents types de questions pour montrer les mouvements possibles entre les types. Cependant, ce type de schéma n'est pas immédiatement saisissable au premier coup d'œil comme l'est le tableau de Cam, aussi nous préférons continuer à positionner nos questions dans le tableau de Cam légèrement modifié par la présence de flèches pour une plus grande lisibilité. L'analyse mentionnera les glissements lorsqu'elle en trouvera.

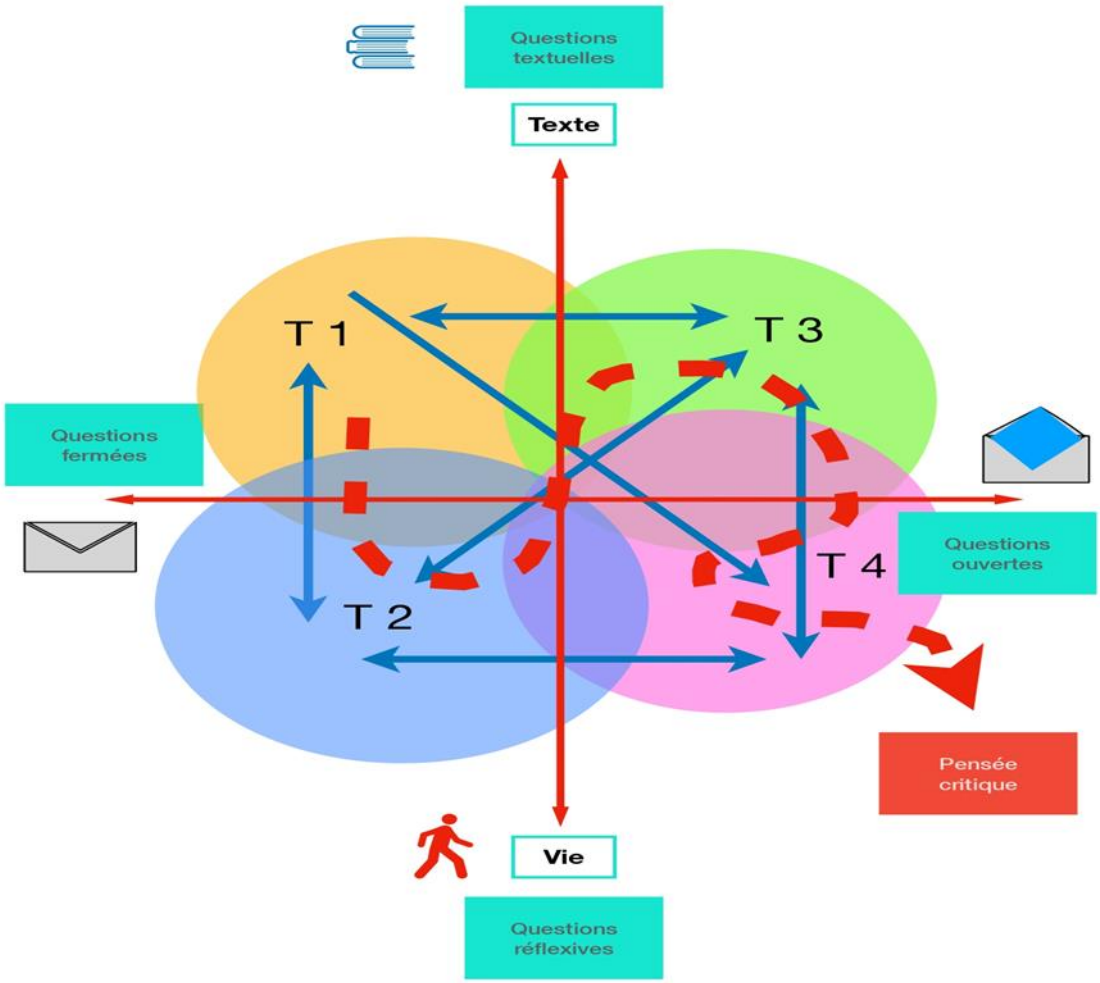


Schéma 2. Schéma interprétatif du tableau de P. Cam. Conception de l'auteure. Réalisation H. Batteux.

À la suite de cette mise au point sur l'interprétation et l'utilisation du tableau de P. Cam, nous poursuivons l'analyse de nos données pour repérer si nous trouvons d'autres indicateurs de la pensée critique.

Classe de 3ème 5 CRP du 15 octobre 2012

Cueillette de questions 2 à partir du roman *Lisa*, chapitre 1, p. 16 à 18.
Nous regroupons en un seul questionnaire ceux des deux groupes.

9 questions ont été retranscrites ici sur un total de 22 questions dont 6 de l'animatrice (dont une n'a pas été mentionnée, car étant la même pour les deux groupes) (annexe DO 7).

1- Pourquoi prendre de la drogue ? Dylan
2- Est-ce qu'il y a de la cocaïne dans l'école ? Damien
3- Est-ce que la drogue c'est bien ? Amaury
4- Peut-il y avoir une pénurie de viande ? Dylan
5- Comment sait-il que c'est de la drogue et pas autre chose ? Alizée
6- Pourquoi pense-t-il l'avoir aidé en ne lui donnant pas l'argent pour sa drogue ? William
7- Qu'est-ce que la générosité ? Lucas
8- Pourquoi les animaux n'ont-ils pas de droits ? Justine
9- Est-il bien de tuer (les animaux) même si on (les) capture ? Lucas

<table>
<tr><td colspan="2">Questions textuelles</td></tr>
<tr><td>Compréhension. La réponse est dans le texte

Type 1</td><td>Interprétation. Utiliser son imagination.

Type 3

Est-ce qu’il y a de la cocaïne dans l’école ? Damien←T.2

Comment sait-il que c’est de la drogue et pas autre chose ? Alizée</td></tr>
<tr><td>Une seule réponse</td><td>Plusieurs possibilités différentes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances. Utiliser des ressources extérieures.

Type 3

Peut-il y avoir une pénurie de viande ? Dylan→T4</td><td>Réflexion philosophique. Utiliser sa raison.

Type 4

Pourquoi prendre de la drogue ? Dylan

Est-ce que la drogue c’est bien ? Amaury

Qu’est-ce que la générosité ? Lucas

Pourquoi pense-t-il l’avoir aidé en ne lui donnant pas l’argent pour sa drogue ? William

Pourquoi les animaux n’ont-ils pas de droits ? Justine

Est-il bien de tuer (les animaux) même si on (les) capture ? Lucas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questions réflexives</td></tr>
</table>

Tableau 12. Répartition des questions.

Dans le tableau 12 nous remarquons que les trois derniers types de questions sont représentés, mais qu'il existe un écart important entre les quarts correspondants aux types 2 et 3 qui ne comportent qu'une seule question pour le type 2 et deux pour le type 3 et celui correspondant au type 4 qui comporte 6 questions.

La question de Dylan : « Peut-il y avoir une pénurie de viande » demande à rechercher dans des éléments extérieurs la réponse qui ne peut être que datée, par exemple : aujourd'hui. Même si la réponse est : peut-être si telles ou telles conditions sont réunies alors on pourra affirmer qu'il y aura/n'aura pas une pénurie de viande, il n'y a pas de discussion philosophique à partir de cette question, sauf si celle-ci est profondément transformée ou si après recherches et la réponse donnée on s'en sert comme tremplin pour organiser une discussion sur, par exemple, une des conditions requises pour éviter la pénurie : les occidentaux baissent drastiquement leur consommation de viande. La discussion qui suivrait pourrait être une interrogation sur : pensez-vous que la baisse de la consommation de viande chez les occidentaux soit liée à une prise de conscience de la souffrance animale ? Dans lequel cas il faudra définir ce qu'on entend par prise de conscience et puis la souffrance animale, rechercher les implications que cela peut avoir et les conséquences possibles. Cela demandera alors de mettre en œuvre des habiletés de pensées pour définir, distinguer, mettre en évidence des conséquences, dégager des présupposés, chercher des exemples, etc.

La question de Damien : « Est-ce qu'il y a de la cocaïne dans l'école ? » demande de faire des suppositions, d'utiliser son imagination et de faire des hypothèses de lecture. On est bien ici dans une question textuelle ouverte qui demande une interprétation sur le texte. Mais on pourrait également envisager que cette question soit une question de type 2 et que la réponse puisse être donnée par le directeur qui répondrait par l'affirmative ou la négative. On le voit, les compartiments ne sont pas étanches c'est pourquoi nous ajoutons une flèche à la question de Damien et le type dans lequel elle pourrait être classée pour montrer la porosité des cloisons du tableau. Dans l'un de ses ouvrages, M. Tozzi montre qu'en effet une question peut avoir plusieurs réponses différentes suivant les domaines dans lesquels elle se place par exemple « Peut-on avorter ? » qui peut être à la fois une question juridique, une question scientifique et une question philosophique (Tozzi, 2002, p. 57) lorsqu'elle interroge l'éthique dans le sens où avorter peut être vu

comme un bien pour une femme, suivant sa situation, mais cela peut aussi être perçu comme un mal en fonction de la vie de l'enfant anéantie.

Alizée s'interroge sur le(s) moyen(s) que le personnage a de savoir reconnaître de la drogue : « Comment sait-il que c'est de la drogue et pas autre chose ? ». Là encore, il lui faudra faire des hypothèses puisqu'une seule réponse de type 2 ne suffirait pas. En effet, il peut y avoir plusieurs hypothèses comme : son copain lui a montré la semaine dernière des sachets de marijuana, ou son père se droguait chez eux le soir qui sont à trouver dans son imagination. C'est une interprétation du texte qui est demandée, car la question posée est comment savoir cela et non pas pour quelle raison ou pourquoi. Faire travailler son imagination sur ce sujet peut être très formateur et éventuellement déboucher sur d'autres types de questions, par exemple le type 4 en la transformant en : comment sait-on qu'une chose est telle qu'elle est ? Mais dans le cas précis de cette question, elle est bien de type 3.

Les six questions suivantes sont des questions que nous avons classées dans les questions philosophiques. Trois questions : celle de Dylan : « Pourquoi prendre de la drogue ? », celle de William : « Pourquoi pense-t-il l'avoir aidé en ne lui donnant pas l'argent pour sa drogue ? » et celle de Justine : « Pourquoi les animaux n'ont-ils pas de droits ? » utilisent l'adverbe interrogatif pourquoi, c'est-à-dire qu'ils recherchent la ou les raisons qui font que cette situation existe. Dylan se demande pour quelles raisons on prend de la drogue. Sa question qui ouvre avec le pluriel « quelles raisons » occasionne de multiples possibilités de réponse comme : parce qu'il aime cela, parce que cela se fait dans son école, parce qu'il est devenu dépendant etc. Mais cela occasionne aussi une discussion sur les causes et les conséquences, sur l'intérêt de se droguer, sur les implications que cela crée. Les exercices tirés du guide la recherche éthique peuvent être proposés pour travailler sur ce que sont les raisons et sur ce que sont les bonnes raisons (annexe PR 14).

William interroge la raison pour laquelle Harry est persuadé avoir aidé un camarade en lui refusant de l'argent pour acheter de la drogue. William se trouve devant une contradiction : est-ce bien agir en refusant quelque chose à un camarade qui le lui demande ? Qu'est ce qui est juste dans cette situation ? Pour le père de Harry, la réponse est évidente, mais Harry s'interroge et William cherche pourquoi on peut penser aider en ne répondant pas à l'appel de quelqu'un. La recherche que William nous propose avec

sa question va devoir s'intéresser au contexte, définir ce que signifie aider quelqu'un, s'intéresser à l'usage de la drogue et de ses conséquences : financières, relationnelles, sociétales… Il nous faut alors analyser sa question et en faire émerger les sous-thèmes : la drogue, l'aide, bien agir/mal agir... de nombreuses occasions de faire intervenir des habiletés de pensée et de les travailler.

Amaury et Lucas sont interpellés par le bien agir. Ils s'interrogent sur la drogue et le fait de tuer des animaux. Amaury reste très flou quant à ce qu'il entend par drogue : « Est-ce que la drogue c'est bien ? ». S'agit-il de la culture de la drogue ? De son usage ? Dans quel contexte poser cette question ? Pour qui est-ce bien ? Qu'entend-on par bien ? Etc. Le travail de la communauté ou, s'il ne se fait spontanément, celui de l'animatrice, est de lui faire préciser ce qu'il entend par cette formulation. Pour cela elles (la communauté, l'animatrice) utiliseront le questionnement afin de permettre de formuler un problème avant de se lancer dans la recherche. Le questionnement est un outil fondamental de la CRP et il est nécessaire de développer cette habileté, car « Le questionnement ouvre tout grand les portes de la recherche. Il permet de générer un doute, en faisant état d'une ambiguïté ou d'un problème, il fait voir une limite, un manque ou un vide à combler » (Gagnon, 2005, p. 17). Et cela autorise, dans le cas de la question d'Amaury, de dérouler la complexité du problème. Une fois la lumière faite sur ce qu'Amaury entend interroger par sa question, la discussion pourra démarrer et faire travailler différentes habiletés de pensée, dissemblables suivant la voie choisie.

Lucas en demandant : « Est-il bien de tuer (les animaux) même si on (les) capture ? » s'inspire largement du texte dans lequel Harry demande à Guy : « Est-ce que le simple fait de les capturer nous donne le droit de les [les animaux] tuer ? ». Ceci montre d'abord que les textes sont propices aux interrogations, à l'intérêt des élèves et aussi qu'ils sont des modèles pour la formulation des questions. Parfois les élèves, s'approprient les questions des personnages du roman. Soit parce que c'est plus simple pour poser une question ou soit parce que la question les intéresse. Par sa question, Lucas se place dans une interrogation morale appliquée à la vie avec les animaux. Là aussi des exercices tirés du guide du roman *Lisa, La recherche éthique,* permettent de travailler la question posée en approfondissant certains points. Des jalons de discussion comme « tuer les animaux » ou « manger les animaux » (annexes PR 15) permettent de travailler sur les raisons de tuer les animaux, sur les bonnes raisons (annexe PR 14), sur le fait qu'il soit bien ou mal

de tuer les animaux (annexe PR 15), sur des hypothèses. Ils donnent l'occasion aux élèves d'entrevoir des éléments de réponse en fonction des contextes. Cela favorise la création de suppositions, d'hypothèses imaginatives, d'évaluer des raisons, d'effectuer des raisonnements hypothétiques, de faire des déductions, etc. Tant d'habiletés possibles à partir d'une question et d'exercices.

La dernière question, celle de Lucas également : « Qu'est-ce que la générosité ? » propose de s'interroger sur la définition d'un terme. On est bien là dans une question philosophique puisque, selon Daniel, au-delà de la définition, Lucas s'interroge sur la signification d'un concept. Les questions sur les concepts sont un genre de questions rares dans ces classes de 3ème et d'autant plus en tout début d'année. Jusqu'alors nous avons surtout vu des questions qui demandent les raisons d'une situation, qui interrogent le droit, le bien agir, le mal. Selon nous, cela montre que cet élève est dans une démarche d'interrogation plus fine que ces élèves ne le sont généralement. En effet, ils connaissent le mot et en savent la signification ou du moins c'est ainsi que l'expose Vygotski parlant des concepts spontanés comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 4. Ils en ont une expérience empirique, c'est-à-dire que tout comme leur langue maternelle, ils ont entendu utiliser le terme et l'ont eux-mêmes utilisé, ils comprennent sa signification sans pouvoir la formuler avec leurs mots. Lucas va au-delà de sa compréhension intuitive de l'idée, il tente de savoir précisément ce qu'elle signifie. Cet élève, en proposant à ses camarades de chercher à éclaircir la signification d'un concept, se place résolument dans la démarche scientifique de la CRP. Il demande la collaboration de tous pour parvenir à son but qui deviendrait alors le but de l'ensemble du groupe. Nous pouvons alors affirmer qu'il a une attitude propice à la recherche, qu'il présente également celle de l'intérêt pour la recherche, qu'il incite à la collaboration. Ce faisant, des habiletés de pensée vont devoir se déployer comme définir, distinguer, comparer, établir des critères etc. Peut-être, une fois la signification du concept clarifiée, les élèves voudront-ils s'interroger sur la remarque de Harry : « on est supposé être généreux non ? » ? Ou sur l'intérêt de la générosité dans le vivre ensemble ? Ce qui ouvrirait une autre recherche mettant en avant des attitudes et des habiletés différentes et propres à la pensée critique.

Nous voyons dans cette analyse du questionnaire 2 de la classe de 3ème 5 qu'il existe là aussi des indicateurs de la pensée critique. En effet, les six questions que nous avons classées dans le type 4 nous invitent à mobiliser et développer des habiletés de pensée

telles que définir, comparer, distinguer, et des attitudes comme l'écoute, l'intérêt pour la recherche, la recherche de collaboration. Une des questions concerne même la signification d'un concept, ce qui est assez remarquable dans ces classes. Étant donné les caractéristiques que nous avons déployées plus haut concernant la pensée critique, nous pensons que poser des questions qui incitent au développement de ces capacités et compétences est un indice qui montre que le processus de la pensée critique est engagé.

Classe de 3ème 5 CRP du 18 mars 2013

Cueillette de questions 3 à partir du roman *Lisa*, chapitre 6, p. 72 à 74.

Nous regroupons en un seul questionnaire ceux des deux groupes.

Nous avons sélectionné 9 questions sur un total de 18 questions dont 5 de l'animatrice. (annexe DO 8)

1. Qu'est-ce qu'elle veut dire quand elle dit « je ne suis pas n'importe qui » ? Alizée
2. Qui est Mme Terrin ? Cindy
3. Pourquoi acheter de nouveaux vêtements ? Dylan
4. Qu'est-ce que la taille ? Brieuc
5. Que veut Lisa au début ? Mathieu
6. Pourquoi déteste-t-elle porter des robes ? Damien
7. Pourquoi Lisa ne veut pas acheter de robes ? Léonard
8. À quoi sert d'acheter une nouvelle robe pour aller chez son oncle et sa tante ? Clément
9. Pourquoi est-ce qu'elle « s'engueule » avec sa mère pour une robe ? William

<table>
<tr><td colspan="2">Questions textuelles</td></tr>
<tr><td>Compréhension. La réponse est dans le texte.

Type 1

Qui est Mme Terrin ? Cindy →T4

Que veut Lisa au début ? Mathieu</td><td>Interprétation. Utiliser son imagination.

Type 3

Qu’est-ce qu’elle veut dire quand elle dit « je ne suis pas n’importe qui » ? Alizée →T4

Pourquoi déteste-t-elle porter des robes ? Damien→ T4

Pourquoi Lisa ne veut pas acheter de robes ? Léonard

Pourquoi est-ce qu’elle « s’engueule » avec sa mère pour une robe ? William→T4</td></tr>
<tr><td>Une seule réponse</td><td>Plusieurs possibilités différentes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances. Utiliser des ressources extérieures.

Type 2

Qu’est-ce que la taille ? Brieuc</td><td>Réflexion philosophique. Utiliser sa raison.

Type 4

Pourquoi acheter de nouveaux vêtements ? Dylan

À quoi sert d’acheter une nouvelle robe pour aller chez son oncle et sa tante ? Clément →T3</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questions réflexives</td></tr>
</table>

Tableau 13. Répartition des questions.

Dans cette répartition de questions, nous constatons que tous les types de questions sont représentés avec 2 questions pour le type1, 1 pour le type 2, 4 questions pour le type interprétatif 3 et 2 questions de type 4.

Cindy et Mathieu s'interrogent à propos de détails du texte. En fait dans la formulation de la question de Mathieu : « Que veut Lisa au début ? » il semble davantage nous proposer une question dont la réponse est dans le texte que de s'interroger lui-même véritablement. Il semble se placer dans la position du maître qui attend la bonne réponse. La question de Cindy : « Qui est Mme Terrin ? » peut être perçue de la même façon que celle de Mathieu : il est dit dans le texte que Mme Terrin est la mère de Lisa. Mais on pourrait voir sa question comme une interrogation sur la véritable identité de la personne, au-delà du nom, ou au-delà même de sa fonction. C'est pourquoi, nous avons signalé cette question comme susceptible de glissement en question philosophique. Pour cela il est nécessaire de demander à Cindy ce qu'elle a voulu interroger en posant sa question : est-ce par rapport au texte lu ou par rapport à un cas singulier qui deviendrait une interrogation plus générale ? Mais ces questions sont toutes deux de type 1, cela peut sembler assez étonnant. En effet, nous sommes arrivés à une époque de l'année (18 mars), où nous avons eu de nombreuses discussions et avons travaillé sur la question philosophique. En outre ce type de question est maintenant très rarement choisi par les élèves (voir les scores des votes après chaque question en annexe. N'est-ce pas là l'indicateur que le processus d'émergence de la pensée critique est bien itératif ? Nous avons dans notre schéma à partir du tableau de Cam introduit une diagonale sinueuse qui traverse les différents types de questions. Elle montre, ainsi que nous l'avons évoqué, que le processus n'est pas linéaire et que dans la pensée critique on progresse par « sauts et gambades » (Montaigne, p. 763). Il nous semble que les questions de ces deux élèves illustrent ce fait.

Brieuc demande ce qu'est la taille. Le texte parle de robes à essayer et la question de Brieuc est assez déroutante car il nous semble difficile d'imaginer qu'il ne comprenne ce qu'est la taille, qui est un mot très usuel. Cependant, Brieuc est un élève en difficulté et il est possible, comme l'a montré A. Bentolila, qu'un déficit de vocabulaire soit une de ses difficultés. Pour cela, l'aide d'un dictionnaire lui sera précieuse. Cette question est l'illustration parfaite du type 2 où l'élève va rechercher la réponse dans les connaissances extérieures.

« Qu'est-ce qu'elle veut dire quand elle dit « je ne suis pas n'importe qui » » ? demande Alizée. C'est une question riche qui va nécessiter de faire des hypothèses à partir du texte, de l'épisode mais aussi à partir de ce qu'Alizée connaît de Lisa depuis qu'elle lit ce roman. Il va falloir trouver des raisons de son exclamation, de formuler des hypothèses contextuelles imaginatives. Mais au-delà de ce travail mental d'imagination et d'interprétation, nous pouvons effectuer un glissement du type 3 au type 4 pour tenter de trouver des réponses à la réplique de Lisa à sa mère. Pour cela il faudra transformer la question d'Alizée en une question plus philosophique qui interroge rationnellement le sens de nos actions, la justesse de nos pensées, l'image de soi. Il est alors possible de changer le pronom « elle » en « on » et la question qui ne concernait que Lisa devient une question générique qui concerne les hommes en général. De même, nous pouvons interroger le « n'importe qui », sa signification, sa portée, son implication. En conséquence il va falloir faire intervenir des habiletés de pensée comme formuler des hypothèses, distinguer, comparer, donner des exemples, les évaluer pour ne citer que celles-ci. C'est-à-dire mettre en chemin un processus qui permet de travailler sur la pensée critique dont ces habiletés sont des composantes.

Les deux questions suivantes, celle de Damien : « Pourquoi déteste-t-elle porter des robes ? » et celle de Léonard : « Pourquoi Lisa ne veut pas acheter de robes ? » sont des questions qui demandent un travail sur le texte. Là encore c'est un travail d'investigation littéraire et il faudra à ces deux élèves faire un travail d'imagination, à partir de ce qu'ils connaissent de l'héroïne pour répondre à ces questions. Sauf à inventer des raisons crédibles qui feraient que Lisa déteste porter des robes : elle ne les trouve pas pratiques pour jouer au base-ball avec ses amis, elle aurait voulu être un garçon, elle n'aime pas voir ses jambes, il y a du harcèlement à l'école, etc., il est difficile de trouver une bonne raison à un goût. Cependant la question de Damien peut glisser dans une question d'ordre philosophique si, une fois des hypothèses émises, nous nous interrogeons sur ce que sont des bonnes raisons. En effet, cette discussion sur ce qu'on entend par bonne raison est un exercice très important pour pouvoir porter un jugement. Dans ce cas, les habiletés de pensée comme examiner les raisons qui sont apportées, les évaluer, établir des critères de ce qui fait qu'une raison est bonne ou non, de comparer, de distinguer peuvent être mises en œuvre pour tenter de trouver des réponses à cette question.

La question de Léonard « Pourquoi Lisa ne veut pas acheter de robes ? » est davantage une question de T3 qu'une question T4 possible, même si nous l'avons dit, par la transformation, toute question peut devenir philosophique. Cependant nous l'avons classée ici car il nous semble qu'elle va demander un effort d'imagination à partir de ce que les élèves connaissent du personnage. Depuis le premier chapitre où l'on voit Lisa mal à l'aise devant un cadeau qui ne lui ressemble pas (une coiffeuse) et où elle exprime un complexe vis à vis de ses traits, à des épisodes où elle se tient d'une certaine façon, où elle joue au base-ball et où la robe ne serait pas très pratique… De plus, la question de Dylan est très proche mais elle est plus générale et ne concerne pas que le personnage de Lisa.

William se demande « Pourquoi est-ce qu'elle « s'engueule » avec sa mère pour une robe ? ». Cette question est une question de T3 dans le sens où il faudra faire des hypothèses imaginatives pour tenter de répondre à cette question. Des éléments du caractère de Lisa mentionnés dans l'histoire peuvent nous aider à en formuler comme : Lisa est une adolescente et ne veut plus que sa mère intervienne dans ses goûts vestimentaires, Lisa n'aime pas porter des robes… D'autres plus spéculatives peuvent évoquer d'autres pistes possibles comme : Mme Terrin est un peu trop directive pour sa fille, la mode actuelle ne convient pas à Lisa, Lisa s'identifie à telle *star* qui s'habille différemment du goût commun que représente sa mère, Mme Terrin a des idées précises sur ce qui est convenable de porter. Mais nous pensons que cette question peut également être une question philosophique parce que William mentionne le sujet du désaccord qui est l'achat d'une robe. Peut-être William pense-t-il que cela est un prétexte futile ? Il serait bien de s'interroger ensemble sur des prétextes qui seraient des raisons valables de désaccord. Il serait intéressant aussi de savoir s'il peut exister des cas où l'on montre sa mésentente sans qu'il y ait de prétexte. Et il existe d'autres questions possibles à partir de l'interrogation de William. Des questions sur le concept de « s'engueuler », des questions sur le sens même de l'action : à qui/à quoi cela sert-il de se disputer avec ses proches/avec quelqu'un ? Quelle signification cela a-t-il ? Des questions d'ordre psychologique voire même éthique comme : est-il bien de s'opposer à la volonté de ses parents ? Des questions éthiques, par exemple : doit-on laisser libre cours à une querelle sous un prétexte jugé futile ? Pour cela nous l'avons trouvé potentiellement riche et susceptible de donner lieu à des exercices comme ceux qui existent dans le guide du roman sur les bonnes raisons par exemple (annexe PR 14).

Nous avons classé les questions de Dylan : « Pourquoi acheter de nouveaux vêtements ? » et de Clément : « À quoi sert d'acheter une nouvelle robe pour aller chez son oncle et sa tante ? » dans les questions de type 4. En effet, ces deux questions peuvent concerner chacun d'entre nous et notre expérience de vie. Ces deux élèves interrogent les raisons qu'il peut y avoir pour nous donner une apparence favorable en changeant nos vêtements pour d'autres qui semblent pour quelques-uns, par exemple Mme Terrin, plus adéquats dans certaines situations : aller chez son oncle et sa tante, ou tout simplement pour changer. La question de Dylan nous incite à rechercher des raisons et les étudier. Là encore, sont-elles de bonnes raisons ? Comment sait-on que ce sont de bonnes raisons ? Quels critères pouvons-nous déterminer pour les évaluer ? Qu'est-ce qu'un critère ? Nous avons vu que des exercices sont possibles dans le guide *La recherche éthique* (qui accompagne le roman *Lisa)* qui permettent d'approfondir la recherche (annexe PR14). Cela nécessitera de travailler sur des habiletés de pensée telles que : établir des critères, évaluer des raisons, distinguer, comparer... mais aussi raisonner avec d'autres habiletés comme : donner des raisons, faire des déductions ou des inductions, effectuer des raisonnements hypothétiques, mettre en évidence des causes etc. C'est une question riche de possibilités de progresser dans l'apprentissage de la pensée critique.

La question de Clément « À quoi sert d'acheter une nouvelle robe pour aller chez son oncle et sa tante ? » que nous avons classée en question philosophique peut également être classée en question de type spéculatif. Nous pouvons supposer que Clément souhaite interpréter le texte et émettre des hypothèses sur le genre de personnes que sont l'oncle et la tante de Lisa. Sont-ils tellement intolérants qu'ils ne peuvent supporter voir leur nièce en pantalon ? Sont-ils vaniteux au point que la mère de Lisa veut lui acheter une nouvelle robe par crainte d'être jugée défavorablement par eux ? Et pourquoi Mme Terrin met-elle un point d'honneur à acheter quelque chose de neuf/de non soldé ? De nombreuses questions et autant de réponses peuvent être envisagées qui permettront peut-être de cerner davantage les caractères des héros du texte, d'envisager une suite à l'épisode. Tout ceci fait travailler l'imagination, mais aussi la cohérence des hypothèses avec l'histoire racontée.

Mais il nous semble intéressant de pouvoir discuter de cette question en tant que question philosophique. Nous pouvons en effet la lire comme étant une question qui interroge une certaine expérience de la vie et qui peut nous concerner. L'oncle et la tante ne sont pas à

prendre de façon stricte mais peuvent être envisagés comme des personnes qui sont importantes mais en même temps familières. Et alors la question interroge le problème de l'apparence que nous devons donner en fonction des relations que nous avons avec les personnes. Elle s'intéresse à la question du devoir que nous avons de paraître à notre avantage pour visiter des proches et du droit et de la liberté que nous avons, peut-être, de nous présenter comme nous le voulons. Lors du choix de la ou des questions pour la discussion, cette question de Clément a été choisie dans le groupe 2 (annexe DO8) et lors de la discussion des élèves formulaient l'idée que c'était un devoir d'être bien vêtu et qu'il fallait être présentable d'autant plus quand c'était une visite aux grands- parents qui ne connaissaient pas la mode d'aujourd'hui et pouvaient être choqués. C'était en fait une question de politesse et Mme Terrin avait raison (extrait de la CRP en annexe DO9). Ainsi, travailler philosophiquement sur cette question peut nous amener à réfléchir sur les différents aspects du problème, savoir prendre en considération la variété des contextes, les différentes circonstances qui font partie du problème, par exemple : au lycée je me dois de venir vêtu correctement, mais sortir avec mes camarades me permet de me vêtir plus librement. Ce seront toujours les habiletés comme comparer les situations, dégager des présupposés, mettre au jour des préjugés, mais aussi distinguer, évaluer des raisons, mettre en œuvre des causes, envisager des conséquences et d'autres encore qui peuvent être mobilisées.

Pour conclure cette analyse du troisième questionnaire pour des CRP en 3ème5 nous pouvons dire que les questions positionnées dans le tableau de Cam sont presque toutes susceptibles de glisser dans le type de questions philosophiques. L'une d'entre-elles, positionnée en T4, peut également se travailler en question d'interprétation littéraire T3. Tous ces déplacements nous incitent à redire que l'apprentissage de la pensée critique n'est pas un processus uniquement linéaire mais qu'il procède du mode itératif (Sasseville et Gagnon, 2020, p. 211). Et alors, nous pouvons dire que la prise en compte du contexte est à la pensée critique ce que le mode itératif est à l'apprentissage du mieux penser. Nous nous apercevons également que les questions de type 3 sont plus nombreuses que celles des autres types (4 pour le type 3, contre 2 pour le T1, 1 en T2 et 2 questions en T4). Nous pouvons avancer l'idée qu'à cette date (18 mars), les élèves sont moins dans la recherche de la bonne réponse fournie par le texte ou des sources extérieures, mais qu'ils sont davantage dans une recherche spéculative qui admet plusieurs réponses. Nous pensons que les élèves intègrent au fur et à mesure le goût de

la recherche et celui d'émettre des hypothèses. De plus, ces spéculations littéraires (Cam, 2006, p. 34) sont un exercice mental appréciable pour la littérature en général et aussi pour le développement de la pensée créative avec le travail de l'imagination, mais également, en quelque sorte celui de la pensée critique, avec la prise en compte du contexte de l'histoire et l'invention d'hypothèses respectant une cohérence stricte avec elle. En outre, ces questions sont pour la plupart transférables en questions philosophiques ce qui montre bien la porosité non seulement des compartiments comme nous le soulignions, mais aussi des différents types de pensée. Enfin, les questions philosophiques proposées nécessitent de mettre en œuvre des attitudes propices au développement de la pensée critique comme prendre en considération ce qui se dit, être à l'écoute ainsi qu'une quantité appréciable d'habiletés de pensée telles que : établir des critères, comparer, distinguer, déterminer des causes, envisager des conséquences ainsi que d'autres déjà mentionnées. Tout cela concourt à conclure qu'il existe là encore des indicateurs de la pensée critique.

Classe de 3ème 5 CRP du 15 avril 2013
Cueillette de questions 4 à partir du roman *Lisa*, chapitre 6, p. 74 à 78.
Nous regroupons en un seul questionnaire ceux des deux groupes.
Nous avons choisi 9 questions sur un total de 20 questions dont 5 de l'animatrice. (annexe DO 10)

1. Que veut dire être fair-play ? Léonard
2. Pourquoi sa mère dit que ce qui convient à tout le monde doit lui convenir aussi ? Alizée
3. Pourquoi ça dégénère ? Cindy
4. Que veut dire Lisa par faire ses propres choix ? Virginie
5. Pourquoi le bien, pourquoi le mal ? Jonathan
6. Quelle est la différence entre le bien et le mal ? Dylan
7. Pourquoi il pense que les filles sont nulles ? Amaury
8. Pourquoi Harry n'a-t-il rien dit ? William
9. Le bien peut-il être mal ? Lucas

<table>
<tr><td colspan="2">Questions textuelles</td></tr>
<tr><td>Compréhension. La réponse est dans le texte.

Type 1</td><td>Interprétation. Utiliser son imagination.

Type 3

Pourquoi sa mère dit que ce qui convient à tout le monde doit lui convenir aussi ? Alizée →T4

Pourquoi ça dégénère ? Cindy →T4

Pourquoi il pense que les filles sont nulles ? Amaury →T4

Pourquoi Harry n’a-t-il rien dit ? William→T4</td></tr>
<tr><td>Une seule réponse</td><td>Plusieurs possibilités différentes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances. Utiliser des ressources extérieures

Type 2

Que veut dire être fair-play ? Léonard →T4</td><td>Réflexion philosophique. Utiliser sa raison.

Type 4

Que veut dire Lisa par faire ses propres choix ? Virginie

Pourquoi le bien, pourquoi le mal ? Jonathan

Quelle est la différence entre le bien et le mal ? Dylan →T2

Le bien peut-il être mal ? Lucas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questions réflexives</td></tr>
</table>

Tableau 14. Répartition des questions.

La répartition dans le tableau de la quatrième cueillette de questions nous dévoile celles-ci réparties dans trois quarts du quadrant. Le quart T1 est absent. Nous avons deux questions en T2, 4 questions en T3 et 4 questions en T4.

« Que veut dire être fair-play ? » s'interroge Léonard. Trois possibilités pour cette question : soit le T2, soit le T4 et soit enfin le T2 puis le T4. Nous sommes dans une classe où les élèves sont en difficulté et sont le plus souvent originaires de familles modestes. Il est fort probable que Léonard ne connaît pas cette expression anglophone, ne l'ayant jamais vue lors de ses cours d'anglais ni entendue utiliser chez lui. Il n'a pas saisi le moment où après la lecture les élèves peuvent poser des questions de compréhension, de certains termes ou sur des détails de l'histoire qu'ils n'auraient pas saisis. Si la raison de la question en est l'ignorance de l'expression, Léonard trouvera rapidement sa réponse à l'aide d'un dictionnaire. On peut supposer aussi que Léonard propose de chercher la signification de l'expression dans des éléments extérieurs et qu'ensuite on puisse discuter de cette signification. Mais il est possible aussi que cet élève connaisse l'expression et qu'il ait voulu proposer à la classe une recherche philosophique sur une définition. Pour le savoir il nous faudra interroger l'élève Dans le cas, où la dernière hypothèse est la bonne, il faut classer sa question dans le dernier quart. Ce qui ouvrirait la discussion à réfléchir sur la signification de l'expression, les circonstances où elle peut s'exercer, les implications que cela peut occasionner.

Dans les questions de type 3 nous avons 4 questions qui toutes peuvent devenir des questions philosophiques. Alizée se demande : « Pourquoi sa mère dit que ce qui convient à tout le monde doit lui convenir aussi ? ». L'interrogatif « pourquoi » questionne non seulement les raisons que peut avoir la mère de Lisa de lui dire cela mais aussi ce que signifie l'expression « ce qui convient à tout le monde doit te convenir aussi ». Alizée aura besoin d'imaginer ce que cette expression peut bien vouloir signifier ainsi que la raison ou les raisons qui incitent sa mère à dire cela. Ce faisant elle va devoir travailler non seulement son imagination mais aussi la cohérence par rapport aux personnages que sont Mme Terrin et Lisa ainsi qu'une certaine crédibilité. Ce seront autant de pistes qui pourront ouvrir la discussion si on considère que la question peut devenir philosophique. Nous pensons qu'elle peut aussi se voir comme cela car ce que dit Mme Terrin peut concerner un certain nombre de personnes. Tout le monde, qui cela concerne-t-il ? On peut entendre dans cette expression qu'il y aurait un désir chez la mère

de Lisa d'une certaine uniformité, du moins en ce qui concerne un certain style vestimentaire. Pourquoi préférer l'uniformité plutôt que la différence ? Et à l'inverse pourquoi préférer la différence plutôt que l'uniformité ? Cette expression est-elle vraie ? Peut-on renverser les termes de l'expression sans en changer la signification ? Quelle différence cela provoque-t-il ?

La question de Cindy « Pourquoi ça dégénère ? » nous invite à envisager des raisons au malentendu entre Mme Terrin et Lisa. Le pronom « ça » renvoie à la situation découverte dans le texte. Pour cela nous sommes bien dans une spéculation littéraire. Plusieurs possibilités sont envisageables comme : le caractère difficile de l'une ou de l'autre, le désaccord sur l'achat d'un vêtement, un moment mal choisi, etc. La pensée créative est présente dans cet exercice qui demande également de la rigueur pour tenir compte du contexte de l'histoire afin d'inventer des raisons qui soient cohérentes. Mais nous avons classé aussi cette question comme pouvant effectuer un déplacement entre le type 3 et le type 4. Nous pensons que cette question rapportée à la vie en général et non pas à l'épisode de cette histoire peut nous interpeller tous en ce qu'elle interroge des situations qui concernent notre expérience de vie en société. En quoi peut-on dire qu'une situation dégénère ? Que signifie ce verbe « dégénérer » ? Jusqu'où peut aller une telle situation ? Est-ce un bien/mal, pourquoi ? Faut-il/doit-on faire en sorte de garder des situations sereines ? Une situation conflictuelle a-t-elle une utilité ? Etc. Autant de questions et d'autres encore qui nous font nous interroger sur le monde dans lequel on souhaite vivre qui ouvrent le champ de la réflexion éthique.

Amaury est intrigué par la situation décrite dans le texte où des garçons, notamment Mickey, considèrent les filles voulant jouer au base-ball comme mauvaises. « Pourquoi il pense que les filles sont nulles ? » se demande-t-il. Cette question peut également être classée dans les deux derniers quarts du quadrant car on peut dire que c'est une question d'interprétation du texte dans le sens où il faut s'interroger sur la pensée d'un personnage et faire des suppositions sur celle-ci. Mais elle est aussi facilement classable en T4 puisque c'est une question qui va beaucoup plus loin que le texte et qui si on la transforme en : « pourquoi de nombreux garçons/hommes pensent-ils que les filles/femmes leur sont inférieures ? » nous concerne tous aujourd'hui. S'intéresser à chercher les raisons et les arguments qui font qu'une moitié de l'humanité est maintenue en position inférieure est particulièrement important et formateur. Trouver des raisons, rechercher des arguments,

distinguer les critères qui expliquent l'exclusion, proposer des hypothèses, débusquer des préjugés entre autres sont les habiletés qui seront nécessairement mobilisées. Et puis le groupe pourra s'interroger sur la validité des raisons et des arguments, imaginer des situations différentes, proposer des solutions, les examiner… Tout un travail d'analyse et de réflexion qui fera intervenir la pensée critique et la pensée créatrice.

La question de William : « Pourquoi Harry n'a-t-il rien dit ? » renvoie au texte avec la référence à Harry. C'est pourquoi elle est classée en T3. Il est nécessaire de faire des hypothèses telles que : Harry craint les réactions de Mickey ; ou Harry ne veut pas perdre ses amis pour une question de base-ball ou d'autres encore. Là il est nécessaire de faire travailler son imagination et ainsi faire intervenir la pensée créatrice mais tout en restant cohérent avec ce que l'on sait du personnage de Harry et de l'histoire. Mais cette question est tout à fait susceptible de devenir une question philosophique. Nous devons pour cela guider les élèves vers une généralisation de la question par exemple en la modifiant et en changeant Harry par le pronom « on » ou « nous » : « pourquoi n'avons-nous rien dit ? ». Elle devient alors une question générale et qui interroge l'injustice de la situation. Pourquoi ne disons-nous rien lorsque l'on est face à une situation d'injustice ? Les hypothèses relevées en T3 peuvent alors être évaluées comme des raisons valables ou non face à une telle situation. Mais le concept de justice et celui d'injustice doivent être définis pour pouvoir tenter de trouver des réponses à cette question. Ainsi, définir, distinguer, comparer, effectuer des raisonnements sur les causes et les conséquences, contextualiser, donner des exemples, donner des critères, les évaluer, faire des déductions, envisager la situation sous d'autres angles, d'autres points de vue, dégager des implications, étudier des valeurs entre autres sont des habiletés que nous pouvons certainement trouver dans une discussion philosophique autour de ce problème.

Dans le quart réservé aux questions philosophiques nous trouvons celle de Virginie : « Que veut dire Lisa par faire ses propres choix ? ». Certes la question a le texte pour origine et le prénom Lisa est indiqué mais le prénom est ici superflu car c'est une question qui interroge la signification d'une expression et c'est une question que nous nous posons certainement tous un jour ou l'autre. Virginie s'interroge ici sur le sens de l'expression mais on peut aussi supposer qu'elle s'interroge sur la possibilité de faire ses propres choix. S'interroger sur le sens d'une expression abstraite est une question philosophique qui demande d'abord de travailler sur le lexique : faire des choix n'est pas

synonyme de faire ses propres choix. Le possessif « ses » et l'adjectif « propres » renvoient à une dimension plus éthique qu'empirique ou même matérielle. C'est une question difficile qui montre que Virginie est capable de proposer et de s'intéresser à des réflexions profondes qui vont nécessiter la mise en place d'outils de pensée qui vont permettre de travailler la question et de chercher à affiner sa signification pour elle-même et aussi de façon générale. Pour cela il faudra, si la question est choisie, un élément que Paul identifie comme fondamental dans l'émergence de la pensée critique : le courage intellectuel de poursuivre une recherche difficile. Et puis une attitude ouverte aux hypothèses, des habiletés de pensée qui permettent d'interroger, de nuancer, de définir, de contextualiser… Nous pensons que Virginie montre ici une attitude réflexive élevée par rapport à la formulation de questions plus empiriques comme : « que signifie « dormir comme un loir ? » ». En proposant au groupe une question qui interroge le sens d'une expression abstraite, en apportant à ses camarades un problème complexe elle les invite à se dépasser et s'élancer dans une recherche philosophique fine. Cela montre que dans ce cas, Virginie s'est avancée dans le processus d'apprentissage de la pensée critique.

Suivent trois questions sur le bien et le mal. Celle de Jonathan : « Pourquoi le bien, pourquoi le mal ? » nous renvoie à la signification du monde ou à son absurdité, à la présence ou non d'une intentionnalité supérieure, à notre volonté de faire le bien ou le mal, à la distinction entre les deux concepts. C'est véritablement une question métaphysique ou morale et nous voyons bien que cette question montre un degré de réflexion de l'élève bien au-delà de celui utilisé par un autre élève de cette même classe avec par exemple la question : « Quel est le nom de l'oiseau ? » (questionnaire de la CRP du 3 décembre 2012). Certes, il y a eu d'autres CRP entre le 3 décembre et le 15 avril, mais nous constatons que ce n'est pas le même degré de questionnement. Ici nous sommes face à une question complexe qui invite à la réflexion profonde. Y a-t-il des raisons à ce que nous vivons ? Si oui lesquelles ? Comment le savons-nous ? Faut-il désirer le bien, faut-il rejeter le mal ? Comment sait-on que c'est le bien/mal ? Autant de problèmes qui invitent à la discussion. Nous pensons que s'intéresser à ce problème épineux est un indicateur d'une pensée critique car c'est être ouvert à des hypothèses singulières, à l'examen de celles-ci sans tabou, à la possibilité de s'auto-corriger, à tester nos réponses ou raisons sur différents contextes et bien entendu à l'utilisation de nombreuses habiletés de pensée.

La question de Dylan : « Quelle est la différence entre le bien et le mal ? » est une question philosophique car elle nous fait nous interroger sur les concepts. Cependant, on pourrait également la classer en T2 en se disant que c'est une question dont la réponse peut être donnée par les dictionnaires. Le bien est pour le dictionnaire Le Robert : « Ce qui possède une valeur morale, ce qui est juste, honnête, louable » et le mal : « Ce qui est contraire à la loi morale, à la vertu, au bien » (Le Robert, 2011, p. 1513). Les élèves peuvent trouver là une réponse qui les met sur la voie de la compréhension du mot. Mais immédiatement d'autres questions sont susceptibles de surgir comme : la morale prescrit-elle toujours le bien ? La morale est-elle toujours la même suivant les époques ? Qu'est-ce que la vertu ? Et si les élèves se tournent vers des dictionnaires philosophiques pour chercher la réponse ils seront déroutés d'en trouver plusieurs. Alors c'est bien plutôt une question philosophique qu'une question de compréhension ou de connaissance. Définir, distinguer, comparer, contextualiser, faire des hypothèses, rechercher des critères qui s'appuient sur des raisons fiables dans les différents contextes étudiés seront, entre autres, les habiletés qu'il faudra déployer pour tenter de donner des réponses à cette question. Or toutes ces actions sont des composantes de la pensée critique. Aussi, formuler une question complexe qui nécessite de travailler avec des habiletés qui sont les outils de la pensée critique c'est faire œuvre de curiosité intellectuelle, c'est tenter de porter le meilleur jugement sur ce qui va nous amener à penser que le bien est, par exemple, ce qui est désiré, prescrit, et le mal ce qui est rejeté, refusé dans le contexte de la vie en société. Par le degré de pensée que sous-tend la question de Dylan, par tout ce que cette question met en œuvre comme attitudes et habiletés de pensée, par le désir qu'il a de proposer une idée complexe au groupe pour la discussion, nous affirmons que pour cet élève, le processus de pensée critique est engagé.

« Le bien peut-il être mal ? » demande Lucas. Avec cette question il nous invite à chercher des exemples où une bonne action peut devenir mauvaise pour celui qui en est le « bénéficiaire ». En effet, il est possible de trouver des cas où une action que l'on fait pour le bien d'une personne peut se révéler pire que si l'on s'était abstenu. Les élèves sont invités à prendre conscience par des exemples et des analyses de situations qu'il peut en être ainsi. Cependant, au-delà de cet aspect du problème, il faut s'interroger également sur les significations de ces concepts et si dans le cas où le bien se transforme en mal, il doit encore porter ce nom. Ici c'est vraiment une réflexion sur les concepts, un travail sur des notions abstraites, même si les exemples de situations nécessaires en

première partie de la discussion pourraient ne plus l'être par la suite. L'animatrice peut proposer des exercices tirés du guide pédagogique par exemple ceux sur les différents sens de bien et de mal (annexe PR.16) qui nous permettent de définir plus précisément ces termes et de qualifier les actions que nous faisons. Des habiletés de pensée comme définir, distinguer, faire des hypothèses, nuancer, seront mises en œuvre. Tout comme pour la question de Jonathan, nous pensons que nous sommes là devant une pensée réflexive critique. Cet élève est capable de nous proposer d'examiner l'envers d'une position pour pouvoir tenter de répondre à la question. Celle-ci est véritablement une question complexe qui pose un problème que nous pouvons rencontrer dans nos vies et qui conditionne nos actions. Comment agir de la bonne manière, par exemple pour aider quelqu'un en évitant que notre action n'entraîne des conséquences nuisibles ? Il nous semble que c'est une question qui montre une certaine maturité dans la réflexion et qui indique l'implication réelle de cet élève dans la recherche en posant une question qui détermine les actions quotidiennes.

Pour conclure l'analyse de ce quatrième questionnaire, nous pouvons dire que les questions que nous avons sélectionnées dans le tableau de Cam sont, à une exception près, susceptibles de glissement en questions philosophiques (avec la réserve qu'il est possible a priori de toutes les transformer). L'une d'entre-elles que nous avons classée en T4 peut même être considérée comme faisant partie du quart T2. Cela montre encore une fois que l'apprentissage de la pensée n'est pas un cheminement linéaire. De nombreuses questions font partie du quart T3 et par là même travaillent la pensée créative. Ces interrogations sont pour la plupart des questions qui acceptent le déplacement en quart philosophique. Nous spéculons alors que les suggestions littéraires et les hypothèses créatives émises pour l'interprétation littéraire peuvent faciliter la réflexion critique. En effet, la cohérence nécessaire à ces hypothèses, la réflexion qui les fait naître sont déjà des critères de la pensée critique. La pensée créative n'est en aucun cas une pensée irréfléchie, inconsistante et incohérente et nous considérons qu'elle facilite grandement le travail sur la pensée critique. Elle travaille conjointement avec elle. C'est pourquoi nous avons souvent écrit dans nos analyses qu'une question pouvait être traitée philosophiquement après que les élèves ont fait des hypothèses et des suggestions. Dans les questions que nous avons classées d'emblée comme des questions philosophiques, nous trouvons des questions très complexes comme celle de Jonathan « Pourquoi le bien, pourquoi le mal ? » qui nous entraînent à réfléchir sur des concepts

et des situations abstraites. Nous sommes là non plus dans « la pensée de premier ordre » dont nous avons parlé dans un précédent chapitre mais dans une pensée de deuxième ordre qui vise la pensée d'excellence, le degré ultime de la pensée réfléchie et volontaire. Certes, nous ne voulons pas dire que nous l'avons atteint ici mais nous pensons que, pour ces élèves, formuler des questions philosophiques telles que celles que nous avons en exemple dans cette cueillette de questions, et cela seulement au bout de quelques mois, montre que leur pensée s'affine, que leur raisonnement a changé et qu'ils sont capables de se décentrer complètement du texte pour interroger des problèmes qui pouvaient y être présents implicitement. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que nous trouvons ici des indicateurs de la pensée critique et que nous voyons même un développement de celle-ci au fur et à mesure des séances.

Classe de 3ème 5 CRP du 12 mai 2013

Cueillette de questions 5 à partir du roman *Lisa*, chapitre 6, p. 79 à 81.

Un seul groupe a pratiqué la CRP cette semaine-là, l'autre était absent. Les élèves ont pu, s'ils le souhaitaient, formuler des questions à deux ou individuellement. Nous prenons en compte ici toutes les questions des élèves.

Nous avons choisi 8 questions sur un total de 10 questions dont 2 de l'animatrice (annexe DO 11)

1- À quoi sert de respecter les lois ? Virginie, Cindy
2- Qu'est-ce qu'une loi ? Brieuc
3- Pourquoi les patrons ont-ils plus de droits que les employés ? Mathieu, Jonathan
4- Pourquoi doit-on respecter les règles pour l'alcool par rapport à la conduite ? Gurvan
5- Qu'est-ce que cela veut dire être injuste ? Léonard
6- Qu'est-ce qu'une pince monseigneur ? Damien
7- Y-a-t-il des lois inutiles ? Amaury
8- Est-ce que c'est bien de voler quelqu'un même si cela l'aide ? Dylan

<table>
<tr><td colspan="2">Questions textuelles</td></tr>
<tr><td>Compréhension. La réponse est dans le texte.

Type 1

Qu’est-ce qu’une pince monseigneur ? Damien</td><td>Interprétation. Utiliser son imagination.

Type 3</td></tr>
<tr><td>Une seule réponse</td><td>Plusieurs possibilités différentes</td></tr>
<tr><td>Mobilisation de connaissances. Utiliser des ressources extérieures.

Type 2

Qu’est-ce qu’une loi ? Brieuc →T4

Pourquoi doit-on respecter les règles pour l’alcool par rapport à la conduite ? Gurvan</td><td>Réflexion philosophique. Utiliser sa raison.

Type 4

À quoi sert de respecter les lois ? Virginie, Cindy

Pourquoi les patrons ont-ils plus de droits que les employés ? Mathieu, Jonathan→T2

Qu’est-ce que cela veut dire être injuste ? Léonard →T2

Y-a-t-il des lois inutiles ? Amaury →T2

Est-ce que c’est bien de voler quelqu’un même si cela l’aide ? Dylan</td></tr>
<tr><td colspan="2">Questions réflexives</td></tr>
</table>

Tableau 15. Répartition des questions.

La répartition des questions de ce tableau montre encore une fois le caractère non linéaire de l'acquisition de la pensée critique. Comme précédemment, nous aurions pu nous attendre en mai à ne trouver que des questions de types 3 et 4 et nous trouvons 1 question de type 1, 2 questions de type 2 et 5 questions de type 4. Mais, la première question de type 2 est aussi une question glissant en type 4. Des élèves éprouvent le besoin d'avoir une seule réponse claire. Cependant, la mission de l'animateur ou l'animatrice étant de faire progresser les élèves dans l'acquisition et l'utilisation de la pensée critique, peut-être faut-il pour cela renforcer le travail sur la question philosophique afin de transformer ces questions en questions susceptibles d'être discutées avec profit si elles sont choisies ? D'où l'intérêt du tableau de Cam comme outil pour les élèves pour positionner leurs questions de façon à voir immédiatement où ils se situent et essayer de s'améliorer. Toutefois, nous remarquons qu'à une exception près ce sont toujours des questions qualifiées de réflexives. La recherche dans des connaissances extérieures est également un acte mental qui participe à l'apprentissage de la pensée.

Damien s'interroge sur la signification d'un mot tiré du texte : « Qu'est-ce qu'une pince monseigneur ? ». C'est une question fermée d'ordre empirique qui ne demande qu'une seule réponse. C'est un mot relatif à un outil et il est compréhensible que les élèves ne connaissent pas sa signification. Damien n'a pas saisi le moment où les élèves pouvaient demander des explications sur un mot, une expression, une situation du texte qu'ils ne comprenaient pas. Il est difficile de transformer cette question directement en question ouverte voire en question philosophique. Il faut en fait tout un questionnement préalable. Et il est significatif que les questions de ce type (sauf exceptions, par exemple pour s'amuser, pour soutenir un camarade qui ne veut pas s'intéresser, pour mettre en difficulté l'animatrice) ne remportent pas beaucoup de suffrages pour être discutées. Mais nous pouvons aussi supposer que Damien ne sait pas formuler des questions philosophiques ou que rien ne l'intrigue dans la lecture du texte et il pose cette question plutôt qu'aucune. Damien est un élève dont nous nous sommes beaucoup souciés (les membres de l'équipe pédagogique), car il était très souvent absent, pratiquement jamais intéressé par ce que nous faisions, et avait un comportement très passif : je pose des questions quand même, je n'interviens pas dans les discussions, je réponds « je ne sais pas » à toutes les questions de discussion lors des exercices. C'est un élève qui nous a désarmés par son attitude et que nous n'avons pas su ou pu « accrocher ». C'est un élève

comme il en existe beaucoup et pour lesquels nous pensons néanmoins que la discussion philosophique peut apporter beaucoup.

À condition que Damien et ses semblables soient présents et au moins un peu actifs et conscients de ce qui se passe, par ce que Y. Guégan appelle la « ruse pédagogique » (Guégan, 2016, p. 96), la CRP ou la DVDP peuvent permettre à ces jeunes de retrouver un intérêt et une certaine motivation. Parce que ces pratiques philosophiques travaillent autrement (« révolution copernicienne » selon M. Sasseville, 2021), qu'elles placent les élèves véritablement comme acteurs au centre de l'action, qu'elles permettent la discussion sur des sujets intéressants pour eux, que nous avons constaté leur plaisir lors de cette activité. C'est une ruse, car ils progressent sans s'en rendre compte et petit à petit, au fur et à mesure que la communauté se construit, la confiance peut revenir et les timides intervenir. Et enfin, parce la réflexion philosophique est gratifiante, dans le sens où elle permet une meilleure compréhension du monde qui nous entoure.

« Qu'est-ce qu'une loi ? » demande Brieuc. À première vue Brieuc cherche une réponse claire à sa question. En faisant appel à des connaissances extérieures il obtiendra une réponse, une définition explicite comme par exemple : « Règles ou conventions établies qui sont ou doivent être observées dans les rapports sociaux, dans la pratique d'un art, d'un jeu » (Le Robert, 2011, p. 1477). Mais cette définition n'est pas la seule possible, elle dépend du contexte dans lequel on emploie ce terme. Et comme pour une question précédente les réponses que Brieuc peut trouver donneront lieu à d'autres types d'interrogations comme : peut-on se passer de loi ? Et si chacun suivait sa propre loi ? Doit-on obéir aux lois ? Toutes les lois sont-elles bonnes ? C'est pourquoi cette question va glisser dans le quart des questions philosophiques. Là encore des habiletés telles que définir, distinguer, donner des exemples, trouver des raisons, les évaluer, définir des critères, dégager des implications et d'autres encore peuvent éclore pour tenter de répondre à la ou aux questions que la discussion sur la loi ne peut manquer de poser.

La question de Gurvan : « Pourquoi doit-on respecter les règles pour l'alcool par rapport à la conduite ? » est clairement une question de type 2. Cet élève interroge les causes et les raisons que l'on a d'être obligé par la loi d'éviter l'alcool pour pouvoir conduire. Une étude d'éléments extérieurs comme des faits divers sur des accidents de la route causés par l'alcool au volant, ou de textes de vulgarisation médicale qui expliquent les effets de

l'alcool sur le cerveau ou encore de témoignages de personnes touchées par des accidents mettant en cause l'ivresse au volant sont sans doute les meilleurs recours pour donner la réponse qu'il recherche et pour comprendre les raisons de l'instauration de la loi. Cependant, Gurvan est arrivé il y a peu de temps dans la classe suite à l'expulsion d'un élève. Il a vécu peu de CRP. Nous pouvons constater que malgré tout il commence sa question par l'adverbe interrogatif pourquoi. Il a compris que celui-ci interrogeait les raisons d'une situation ou ses buts et que cela prêtait souvent à discussion. Nous sommes convaincus que l'observation du fonctionnement de la CRP, au sein de la pratique, peut aider les élèves à mobiliser des capacités pour parvenir à progresser dans l'apprentissage de la pensée. De même, nous sommes persuadés que les modélisations offertes par les situations et les questionnements des enfants du roman « infusent » peu à peu dans l'esprit des élèves et qu'ils parviennent ainsi à s'approprier la démarche de la recherche. Nous pensons alors que Gurvan se trouve surtout dans la difficulté de bien formuler une question pour qu'elle soit philosophique. Des exercices sur les questions philosophiques, faits avec ses camarades en début d'année, (annexe PR.12) peuvent l'aider grandement.

Puis viennent les questions répertoriées en type 4, et en premier lieu, celle de Virginie et Cindy : « À quoi sert de respecter les lois ? ». Ces élèves nous invitent à nous pencher sur l'utilité des lois et du respect qu'on leur doit. Elles interrogent l'obligation du respect de celles-ci sous l'angle de l'utilité. C'est bien une question philosophique puisque chacun est tenu dans son pays au respect de règles et de lois qui nous encadrent et sans doute avons-nous tous ressenti la contrainte que cela occasionne. Virginie et Cindy ont su se décentrer des situations exposées dans le texte pour formuler une question générale. Dans cette question il y a des sous thèmes comme la loi, le respect aux lois, l'utilité des lois et l'utilité du respect aux lois. Aussi est-ce une question riche qui nous invite à définir des concepts que sont la loi, le respect, l'utilité, à les confronter, à évoquer des hypothèses, à donner des raisons, à les évaluer, à mettre en évidence des causes et des conséquences, à évaluer des implications, à faire des inductions et puis s'écouter, tenter de mettre en lien ce qui se dit, s'intéresser aux hypothèses fournies c'est-à-dire déployer des habiletés de pensée et mettre en place des attitudes propices à la mobilisation et au développement de la pensée critique.

La question formulée par Mathieu et Jonathan : « Pourquoi les patrons ont-ils plus de droits que les employés ? » vient directement de la lecture du texte. Martin le frère de

Luc se plaint de n'avoir jamais de promotions alors qu'il travaille bien. Cela est laissé à l'appréciation des employeurs (*Lisa,* p. 80). Ces élèves en tirent la conclusion que les employeurs sont davantage privilégiés en ce qui concerne les droits que leurs employés. Le pourquoi de la question renvoie à la demande de raisons qui font que la situation existe. On peut supposer qu'il existe une réponse juridique à cette question et qu'il faudra aller la chercher dans des documents adéquats, c'est pourquoi nous l'avons indiquée comme susceptible de se déplacer en T2. Cependant il est peu probable qu'il existe de tels documents et cette question est à sa place dans les questions philosophiques. Il faut alors interroger le présupposé contenu dans la question de ces élèves : est-il vrai que les employeurs ont davantage de droits que les employés ? Il est nécessaire de chercher de l'information, de définir ce qu'est un droit de façon générale et dans ce contexte de travail, mettre en évidence des causes, formuler des problèmes, faire des hypothèses, les évaluer, chercher des exemples, des contre-exemples et ainsi de suite. Autant de recours à des habiletés de pensée qui nous indiquent que l'on est dans une démarche réflexive dont ces outils de la pensée sont des indicateurs de pensée critique.

La question de Léonard : « Qu'est-ce que cela veut dire être injuste ? » est une question que nous pourrions classer dans le cadrant des questions fermées qui demandent le recours à des connaissances extérieures pour obtenir des réponses. Les élèves sont invités à utiliser un dictionnaire pour connaître le sens de ce terme. Cependant, au-delà de ce recours, fort utile pour la discussion, il nous semble plus indiqué de la classer dans les questions philosophiques. Et c'est bien une question philosophique car elle questionne le concept de justice et son contraire, l'injustice. C'est une réalité qui nous concerne tous et les enfants ainsi que les jeunes sont très sensibles à cela. Quelle signification a ce terme « injuste » ? A-t-il un sens différent en fonction du contexte ? Quelles conséquences à l'injustice ? Quels remèdes ? Est-ce que c'est ce que nous voulons dans notre société ? Voilà quelques pistes susceptibles d'être suivies dans la discussion qui pourrait avoir lieu.

Nous l'avons dit pour l'analyse d'une question sur la générosité dans une précédente cueillette, ces questions qui interrogent les concepts sont rares dans ces classes. Cependant, nous ne sommes plus en début d'année et nous pouvons supposer que Léonard qui a pratiqué plusieurs CRP a évolué au point qu'il souhaite vraiment que nous discutions sur ce terme. Nous disions lors de l'analyse sur la question de la générosité

que s'intéresser à une définition de concept montrait une démarche d'interrogation fine. En effet, là aussi nous affirmons que Léonard se place par sa question dans la démarche scientifique de la CRP, avec une attitude propice à la recherche et de l'intérêt pour une discussion sur des concepts abstraits mais qui ont des implications réelles dans nos vies. Il incite également à la collaboration en proposant à ses camarades une recherche telle que celle-ci. Difficile en effet de se représenter seul ce que la justice ou l'injustice en elles-mêmes peuvent signifier. Les exemples, les arguments du groupe sont précieux pour cela. Les habiletés qui pourront peut-être éclore au moment de la discussion sont celles de définir, distinguer, comparer, établir des critères, donner des raisons, les évaluer, effectuer des raisonnements sur les moyens ou/et les fins, donner des exemples, argumenter et d'autres encore suivant la direction que prend la recherche. Nous le voyons, ce pourrait être une discussion riche et formatrice de la pensée critique puisque les différentes attitudes et habiletés de pensée mises en œuvre dans cette hypothétique discussion sont des composantes de la pensée critique. Ainsi, être capable de formuler ce type de question est un indicateur de la pensée critique.

« Y-a-t-il des lois inutiles ? » interroge Amaury. Cette question, que nous avons classée en question philosophique, peut également glisser dans le quart des questions T2. Des réponses peuvent être cherchées dans des documents juridiques et des exemples trouvés qui montrent que certaines lois ou décrets sont inutiles, voire absurdes, mais pourtant toujours en vigueur comme : il est interdit d'être nu chez soi si l'on peut être vu. En cherchant des réponses dans différents documents on pourrait dire qu'il y a des lois inutiles. Mais, cependant, souvent la rédaction d'une loi répond à une nécessité, dans l'exemple cité, elle combat un certain exhibitionnisme, elle n'est donc pas inutile. Mais par-delà ces réponses, l'interrogation d'Amaury pose des questions telles que : qu'est-ce qu'une loi ? Quel est son usage ? Son intérêt ? Est-elle nécessairement utile ? Que signifie être utile ? C'est donc pour ce questionnement que cette question est placée en type 4. C'est une question philosophique car elle concerne l'ensemble des citoyens et elle a des implications dans nos vies. Dans la discussion, nous pourrions faire usage d'habiletés comme définir, distinguer, donner des exemples, chercher des critères, les évaluer, mettre en évidence des causes et des conséquences, proposer des hypothèses et d'autres encore suivant la direction prise dans la discussion. C'est une question intéressante, qui incite à la réflexion abstraite tout en étudiant les implications réelles. Amaury en proposant cette question, à partir d'une situation singulière dans le texte, nous invite à penser la loi ainsi

que ce qui nous régit de façon générale, et en termes d'utilité, ce qui est pour nous un signe que cet élève a une attitude réflexive, qu'il est dans une démarche active de recherche de sens. Tout cela est pour nous indicateur de la pensée critique.

Est-ce que c'est bien de voler quelqu'un même si cela l'aide ? Cette question de Dylan est compliquée à saisir si on n'a pas lu le texte support à l'élaboration des questions. En effet, c'est une situation racontée dans le texte qui interpelle Dylan. Le roman narre ceci : un jeune homme, accompagné d'un ami, vole des téléviseurs entreposés chez son employeur afin que celui-ci puisse toucher l'assurance. La police les arrête. La question n'est pas très bien formulée en raison de la conjonction « même si » qui laisse penser qu'il y a deux présupposés dans cette question : ce n'est pas bien de voler quelqu'un et aider quelqu'un c'est bien. Cependant nous l'avons gardée telle quelle afin qu'une discussion sur son éclaircissement puisse avoir lieu. Cela peut donner aussi des pistes de réflexion pour la discussion. C'est un problème éthique auquel Lucas nous convie. Essayer d'y voir clair n'est pas aisé. Puisque la vie en société suppose qu'on soit bienveillant les uns avec les autres, est-on autorisé à commettre une mauvaise action pour aider quelqu'un ? Et c'est d'autant plus complexe que la mauvaise action se fera au détriment de celui qu'on veut aider. L'exemple donné dans le texte et la discussion autour de ce qui est bien et ce qui est juste entre les personnages de l'histoire peut nous aider.

L'animatrice ne manquera pas de proposer des exercices tirés du guide pédagogique pour tenter d'éclaircir les données du problème comme l'exercice sur les sens de bien et de mal (annexe PR.17) ou encore celui sur les conséquences nuisibles ou bénéfiques (annexe PR.18). Les différentes interrogations qui peuvent naître autour de cette question traitent en plus des distinctions entre bien et mal et les conséquences de nos actes, de la nécessité d'avoir une vision la plus complète du problème possible. De nombreuses habiletés de pensée peuvent être mobilisées comme : définir, comparer, distinguer, faire des hypothèses, établir des critères, les évaluer, donner des raisons, des exemples et d'autres encore. En généralisant ce qui s'appliquait à un cas particulier, en portant sa question éthique sur des actions bonnes ou mauvaises envers les autres et en tenant compte des conséquences, Lucas montre qu'il est capable de saisir un problème dans sa complexité et de le proposer à la discussion. Nous voyons que cet élève est dans une démarche de recherche collaborative. Dans cette circonstance nous affirmons que Lucas se place dans le processus de la pensée critique.

Pour conclure l'analyse de cette 5ème cueillette, nous constatons que la pratique de la CRP, dans cette étape, devient plus réfléchie et que les élèves de cette classe entrent peu à peu dans la démarche de la recherche philosophique. Nous pensons que l'avancée dans l'année dans la pratique de la CRP leur est profitable en termes de formulation des questions. Ils se décentrent de plus en plus du texte pour aller vers des questions qui sont plus générales. Nous voyons apparaître des questions complexes qui demandent du travail sur des concepts et qui seraient susceptibles, en cas de discussion, de mettre en œuvre de nombreuses habiletés de recherche ainsi que d'attitudes qui sont des composantes de la pensée critique. Nous affirmons alors que nous pouvons voir dans ces formulations de questions philosophiques, dans l'avancée des élèves dans la démarche de la recherche et dans le maniement potentiel de ces habiletés de pensée des indicateurs de la pensée critique ainsi qu'une avancée dans le développement de celle-ci.

Conclusion

Après les analyses des questionnaires de ces deux classes de 3ème, nous pouvons affirmer qu'il existe bien, au fur et à mesure de l'année scolaire, des indicateurs de la pensée critique dans les questionnaires de CRP. Ceux-ci se présentent sous la forme d'attitudes repérées comme faisant partie des composantes de la pensée critique telles que : l'intérêt pour la recherche, la démarche scientifique, l'écoute. Des habiletés que la discussion ne manque pas de faire éclore comme : définir, distinguer établir des critères, évaluer des raisons, évaluer des critères, faire des hypothèses, donner des exemples et d'autres encore qui participent également aux fondements de la pensée critique.

Nous constatons également que les questions que nous avons répertoriées dans le tableau de Cam peuvent effectuer des déplacements entre les quarts et qu'une question qui n'était pas philosophique peut le devenir après transformation ou discussion, à partir des spéculations littéraires en T3 ou des connaissances extérieures du type 2. Les questions fermées dont la réponse se trouve dans le texte, de type T1, sont également susceptibles d'être transformées en questionnements qui invitent à la réflexion et à la discussion philosophique.

Nous remarquons que le travail de spéculation littéraire en T3 fait intervenir la pensée créatrice avec la sollicitation de l'imagination et la rigueur, ainsi que la cohérence,

nécessaires pour des hypothèses de lecture pertinentes. Ces hypothèses sont très souvent une cause de glissement de la question spéculative et imaginative à une question ou un questionnement philosophique. Mais cela n'a rien d'étrange puisque que la pensée d'excellence, qui est visée dans la CRP, est composée des trois types de pensée que sont la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée attentive. Et nous avons remarqué ici ce que Lipman évoque quand il écrit que la pensée créatrice et la pensée critique travaillent conjointement « dans la mesure où elles s'entremêlent et s'interpénètrent » (Lipman, 1995, p. 113).

Nous assistons également à un éveil de la pensée réflexive chez des élèves, qui ne saurait certes être mesurée précisément car, d'une part, cela ne peut être vu uniquement par l'analyse des questions qu'ils ont formulées et que, d'autre part, le processus de l'apprentissage de la pensée étant itératif, il est peu significatif, et donc évaluable, qu'un élève ait formulé des questions de type 3, puis 4, puis 2 voire 4. Cependant, nous voyons que certaines questions demandent un niveau de réflexion plus grand que d'autres et nous percevons un affinement de la pensée chez certains élèves par la formulation de questions complexes. Par notre position de professeur de cette classe, en même temps que chercheuse, nous constatons chez des élèves des progrès scolaires et de discipline, que nous ne saurions attribuer seulement à la pratique de la CRP, mais nous constatons que quelques élèves, dont nous avons remarqué l'évolution de la pensée, avaient progressé dans certaines matières.

Pour approfondir encore cette recherche, nous voulons analyser maintenant des travaux écrits d'élèves pour savoir si, là aussi, s'il est possible de trouver des indicateurs qui nous permettent d'affirmer que la pratique de la CRP ou de la DVDP dans ces classes autorise l'éclosion de la pensée critique.

3. Les travaux d'élèves

Introduction

En analysant quelques écrits d'élèves de différents niveaux, nous cherchons à constater si l'on repère, là aussi, des indicateurs de la pensée critique. Dans l'affirmative, cela prendra surtout la forme d'habiletés ou de processus de pensée puisqu'il nous paraît plus

difficile d'y déceler des attitudes caractéristiques de la pensée critique car celles-ci sont plutôt repérables au cours de la discussion. Nous étudierons des travaux d'élèves de 3ème professionnelle, de Seconde, de Première et de Terminale Bac Professionnel. Dans ces classes nous avons pratiqué ou bien la CRP ou bien la DVDP. Ces écrits d'élèves se placent soit avant la discussion, mais une fois le thème ou la question choisi, soit avant et après la discussion, enfin, d'autres ont été rédigés après la discussion. Nous analyserons également des écrits de natures différentes, comme quelques évaluations sommatives ou sujets d'expression écrite en français.

Méthode employée

Nous nous sommes appuyée sur l'ouvrage de M. Gagnon et S. Yergeau : *La pratique du dialogue philosophique au secondaire* (2016) dans lequel ils relatent leur expérience d'animation de dialogue philosophique auprès d'élèves du secondaire, ce qui correspond au collège et début de lycée en France. Ils indiquent les différentes situations d'apprentissage philosophique que l'on peut rencontrer et celles qu'ils ont mises en place. Nous nous sommes particulièrement intéressée aux tableaux descriptifs et de synthèse des habiletés et attitudes mobilisées lors de la formation de la pensée (annexe PR.21). Ces tableaux s'inspirent des travaux de M. Sasseville et M. Gagnon (2007) (annexe PR.22) qui « répertorient et regroupent plusieurs habiletés de pensée et attitudes différentes » (Gagnon et Yergeau, 2016, p. 105). Nous suivons le conseil que M. Gagnon et S. Yergeau donnent aux animateurs de pratique philosophique de classer les habiletés et attitudes dans un tableau afin de les saisir au premier coup d'œil pour repérer celles fréquemment utilisées et à l'inverse celles qui apparaissent peu, pour les travailler davantage. C'est pourquoi, après l'analyse des écrits de chaque classe, nous récapitulerons les habiletés et les attitudes découvertes dans un tableau. Selon les normes en vigueur, ainsi que nous l'avons dit, nous présentons les travaux des élèves en conservant l'orthographe, l'accentuation, la ponctuation et les ratures de leurs auteurs.

3.1. Les travaux rédigés avant la discussion

3.1.1. Classe de 3ème 2, 2009-2010

Le 17 novembre 2009, c'est la première séance de CRP. Les élèves ont lu *Lisa*, chapitre 1, p. 16-18, ont rédigé des questions qu'ils sont allés noter au tableau et ils les ont signées.

Le choix, par vote, s'est porté sur les quatre questions ci-dessous, dont nous discuterons lors des séances suivantes.
n°7 : Est-ce que les vendeurs de drogue trouvent qu'ils font quelque chose de mal quand ils vendent de la drogue ? Nolwenn
n° 9 : Pourquoi les enfants ont des droits à la naissance ? Amélie
n° 13 : Pourquoi acheter de la drogue si c'est pour avoir des problèmes ? Chloé
n° 17 : Pourquoi si on donne de l'argent à quelqu'un il faut tenir compte des circonstances ? Nolwenn.

Les élèves avaient comme consigne de répondre par écrit aux questions qui avaient été sélectionnées. Voici les réponses de quelques élèves :
Chloé

Question 7 : Je pense que les vendeurs de drogue ne pense qu'il font pas de mal alors qu'il en font puisque sa peut tuer les personne a qui il vent

Question 9 : Je pense que les enfants nons pas de droit a la naissance parsqu'il sont petit

Question 13 : j'ai posè la question parsque je c'est pas

Question 17 : (n'a rien répondu)

Pour répondre à la question 7, Chloé commence par se placer dans la position du penseur « Je pense » et répond : « les vendeurs ne pense qu'il font pas de mal » puis avec l'introduction de la conjonction « alors que » contredit cette position : « il en font ». L'utilisation de la conjonction de subordination « puisque » introduit la conséquence : « sa peut tuer les personne » de l'attitude des vendeurs « il vent » et introduit également la justification de sa propre position « il en font [du mal] ». Trois habiletés de pensée sont ici repérées : une contradiction, une justification, et une conséquence possible. De plus, la position du penseur, affirmée par Chloé, peut être considérée comme une attitude favorable à l'émergence de la pensée critique, à condition que, durant la discussion, la position de cette élève soit susceptible d'évoluer en fonction de ce qui est dit. Mais à ce niveau d'analyse il n'est pas possible de le dire, puisque cela ne peut être confirmé par la discussion. Il s'agit alors de constater que cette position existe et qu'elle est

potentiellement propice au développement de la pensée critique puisqu'elle favorise le questionnement et l'ouverture d'esprit et qu'elle est est partie intégrante des attitudes de la pensée critique.

Dans sa réponse à la question 9 Chloé se place encore dans la position du penseur : « Je pense » et propose une cause : « parsqu'il sont petit ». Ainsi nous repérons une habileté : mettre en évidence une cause et nous pouvons souligner l'affirmation d'une attitude, celle du penseur, celui qui se met en recherche et qui parle à la première personne avec les réserves que nous avons soulignées précédemment.

Pour la question 13, Chloé explique la raison qu'il lui a fait formuler sa question : « parsque je c'est pas ». Nous voyons ici apparaître quelque chose de rare dans ces classes, une attitude humble, propre au chercheur de la CRP ou de la DVDP. La conscience d'être ignorant de certaines choses et l'appel aux autres pour aider à répondre à un problème qui nous touche sont des attitudes nécessaires pour le penseur critique.

Chloé ne répond rien à la dernière question. Cette position ou plutôt absence de position n'a rien de commun avec l'affirmation de son ignorance. Nous ne pouvons rien analyser.

Baptiste
Question 7 : Oui il savent qu'il font un truc de mal car il ne respect pas la loi, il n'ont aucune pitié pour les personnes qui en fume. car c'est très toxique
Question 9 : Les enfants ont des droits a leur naissance car les parents ne veulent pas qu'il font des conneries comme dans le temp d'aujourd'hui !
Question 13 : Les clients achètent de la drogue pour se faire du bien, pour tout oublier et rester dans leur délire pendant qu'il en fume.
Question 17 : Quand on donne de l'argent ^ quelqu'un on peut pas tout le temp savoir se qu'il vont faire avec, il peuvent acheter de la drogue.

Baptiste, pour la question 7 répond clairement que les vendeurs de drogue savent qu'ils agissent mal : « Oui il savent » et avec la conjonction de coordination « car » il avance trois raisons qui justifient son idée : « il ne respect pas la loi », « il n'ont aucune pitié pour les personnes qui en fume », « car c'est très toxique ». Ce sont trois raisons dans différents domaines qui justifient le fait que leur action est mauvaise, une sous l'angle de

la transgression de la loi, une par rapport au respect et à l'empathie envers les autres et la dernière touchant la santé. On peut dire que Baptiste utilise l'habileté de pensée donner des raisons et que par les différents domaines qu'il aborde il envisage la question sous différents angles ce qui est également une habileté de pensée dans l'acte de raisonner.

Selon Baptiste, « les enfants ont des droits à la naissance » et avec la conjonction « car » il donne une raison qui justifie son idée « car les parents ne veulent pas qu'il font des conneries ». Cette raison n'est pas très claire dans sa formulation : est-ce qu'il entend que les enfants ont le droit d'être éduqués ou parce que les parents ne veulent pas que leurs enfants agissent mal cela signifie qu'ils ont des droits ? C'est dans la discussion que l'animatrice ou un élève interrogera Baptiste à ce sujet. Mais dans sa réponse, même formulée ainsi, on trouve l'habileté donner des raisons.

Dans sa réponse à la question 13, Baptiste va également faire usage de l'habileté de pensée donner des raisons avec trois raisons différentes : « pour se faire du bien », « pour tout oublier » et « pour rester dans leur délire ».

Pour la question 17, cet élève semble évoquer une difficulté soulevée par la question. Pour lui, il n'est pas facile de devoir tenir compte des circonstances lorsque l'on donne de l'argent à quelqu'un puisqu' « on ne peut pas tout le temp savoir se qu'il vont faire avec » et il ajoute « il peuvent acheter de la drogue », il ajoute donc une conséquence potentielle. En écrivant cela Baptiste utilise l'habileté déterminer une conséquence.

Nolwenn
Question 7 : Non, les vendeurs de drogue trouvent qu'il font rien de mal quand ils vendent de la drogue vu que c'est pour le besoin de l'acheteur
Question 9 : Les enfants ont des droits à la naissance sinon ils auraient le droit de rien faire
Les enfants ont des droits ; le droits de vivre, le droits d'obéissance à ces parents, le droits d'aller à l'école.
Question 13 : Si on vend de la drogue on peut avoir des problèmes et parfois pas car les gendarmes surveillent les dealeurs connus mais pas tout le temps.
Question 17 : Il faut tenir compte des circonstance car il peut te dire qui de vendra mais c'est pas toujours vrai. Il peut d'arnaquer.

Nolwenn répond directement à la question 7 par « Non, les vendeurs trouvent qu'ils ne font rien de mal quand ils vendent de la drogue » et par la conjonction « vu que » introduit une explication qui peut être considérée comme une cause « c'est pour le besoin de l'acheteur ». On peut donc dire que Nolwenn utilise l'habileté donner des raisons mais elle fait plus que cela car elles se met dans l'esprit des vendeurs de drogue et dans leur logique en proposant cette cause. Elle utilise donc une autre habileté de pensée qui est celle de se placer d'un point de vue différent.

Pour la question 9, après une hésitation, le texte raturé, Nolwenn va énumérer des droits qu'elle reconnaît aux enfants : « le droits de vivre », « le droit d'obéissance à ces parents », et « le droits d'aller à l'école ». Nolwenn fait une confusion entre un droit et un devoir pour le « droits d'obéissance ». Mais dans sa réponse cette élève met en œuvre l'habileté de pensée donner des exemples avec l'énumération d'exemples pris dans trois domaines différents : le biologique, le familial et l'éducatif.

Nolwenn ne répond pas à la question 13, mais elle donne des explications en ce qui concerne les problèmes que l'on peut avoir en vendant de la drogue et pas en l'achetant. Nous ne voyons pas vraiment d'habiletés de pensée ni une attitude propice à la pensée critique. Ici elle ne se place pas d'un autre point de vue mais elle semble ne pas avoir bien lu la question ou ne l'avoir pas comprise.

Pour la question 17, Nolwenn propose une raison avec la conjonction « car » « il peut te dire qui de vendra » [il peut te dire ce qu'il va te vendre] cependant elle poursuit en ajoutant une opposition introduite par la conjonction « mais » « c'est pas toujours vrai. Il peut d'arnaquer [t'arnaquer] ». On peut dire que Nolwenn commence à répondre à la question posée : « il faut tenir compte des circonstances » mais elle utilise un exemple qu'elle ne nomme pas, les vendeurs de drogue évoqués dans le texte. Sa réponse n'est pas vraiment bien formulée et l'animatrice devra aider le groupe à éclaircir les propos de cette élève car son argumentation n'évoque pas une situation où il faut tenir compte des circonstances. Cependant, dans sa réponse, Nolwenn fournit une raison et propose une opposition qui se base sur une hypothèse « ce n'est pas toujours vrai ».

Anaïg
Question 7 : Les vendeurs de drogues, Je pense qu'ils ne font pas de mal parce que tous se qu'il veulent c'est avoir de l'argent et aidé les gens qui sont accro à la drogue.
Question 9 : Les enfants à la naissance n'ont pas de droit car ils sont encore trop jeune.
Question 13 : ils achètes de la drogue car ils sont accro, ils ne penses pas au problèmes.
Question 17 : Il faut tenir compte des circonstances car après on peut être complices des dégâts

Anaïg, pour la question 7, se place dans la position du penseur : « Je pense ». Pour elle l'activité des vendeurs de drogue n'est pas mauvaise et elle justifie son idée avec la conjonction « parce que » qui détermine deux causes : » il veulent avoir de l'argent et aidé les gens qui sont accro à la drogue ». Écrivant cela, Anaïg utilise une habileté de pensée déterminer des causes et comme pour Chloé, nous pouvons constater l'affirmation de l'attitude du penseur, celui qui se met en recherche et qui parle à la première personne. Comme dit précédemment avec l'analyse des réponses de Chloé, cette constatation n'est pas une garantie de la présence de la pensée critique, la discussion permettra de pouvoir dire si cette attitude affirmée est bien celle que l'on attend du penseur critique : être capable de remettre en question sa pensée par l'apport des opinions et des arguments meilleurs que les siens.

Dans sa réponse à la question 9, Anaïg détermine une cause : « car ils sont encore trop jeune ». Ainsi nous repérons une habileté : mettre en évidence une cause. Cela laisse supposer que, pour elle, il y a un âge pour bénéficier de droits. Aussi, son opinion serait la bienvenue dans la discussion et serait probablement source d'argumentations ou de réfutations.

Pour la question n° 13, en répondant à la question « ils achètes de la drogue car ils sont accro », cette élève pose le problème autrement qu'il n'est présenté dans la question de Chloé. Il ne s'agit pas vraiment des problèmes que l'achat de drogue peut procurer, car la raison d'en consommer est trop forte pour en tenir compte « ils ne penses pas au problèmes ». La subordonnée de la phrase d'Anaïg devient la conséquence de la cause « car ils sont accro ». On peut alors dire que cette élève met en évidence une cause et met en évidence une conséquence et qu'elle envisage la question sous un autre angle, trois habiletés de pensée.

Dans cette réponse à la dernière question Anaïg fournit une raison avec la conjonction « car », « après on peut être complices des dégâts », qui est une conséquence de l'action. On ne sait pas vraiment à quel exemple elle se réfère puisqu'elle ne le nomme pas, mais l'habileté de pensée donner des raisons est présente.

Jean-Paul
Question 7 : (n'a pas répondu)
Question 9 : Oui, les enfant ont des droit comment tout être vivant
Question 13 : ils acheste de la drogue pour se fair plaisir en soirée.
Question17 : oui, il faut se mefier des personne car il pourai en faire mauvais usage et ne pas le redoner à la personne qui lui à prété

Jean-Paul ne répond pas à la question 7. Nous ne sommes pas du tout dans le même type de réponse que celui de Chloé qui dit : « J'ai posè la question parsque je c'est pas » que nous avons classée comme une attitude. Ici, il n'y a aucune réponse, nous ne pouvons que faire des hypothèses : il ne sait pas quoi dire, il ne comprend pas la question… Nous ne pouvons pas analyser cette non réponse.

Pour Jean-Paul, en réponse à la question 9, les enfants ont des droits et il argumente par une comparaison « comment tout être vivant ». Or comparer est une habileté de pensée pour Lipman dans la catégorie organiser, traduire.

La question 13 reçoit la réponse « pour se fair plaisir en soirée ». Mais Jean-Paul ne va pas plus loin, il n'ajoute aucune argumentation à son idée. Il donne une raison sans la justifier. Il y a une habileté de pensée donner une raison.

Jean-Paul ne répond pas tout à fait à la question qui est de savoir pourquoi il faut tenir compte des circonstances quand on prête de l'argent. Lui l'interprète comme celle qui interroge : faut-il se méfier des gens auxquels on prête de l'argent ? Cependant, son idée est étayée par deux raisons introduites par les conjonctions « car » et « et » « il pourrai en faire mauvais usage » « ne pas le redoner à la personne qui lui a prété ». Nous repérons donc une habileté de pensée qui est donner des raisons.

Sylvio

Question 7 : ben non ils ont pas l'impréssion de faire quelque chose de mal si je me mais a ça place et que je fait le vide grenier je vais me dire que je vais rendre service a quelqu'un autre. C'est pareil pour eux sof que sa change.

Question 9 : ils ont le droit de faire des choses et de ne pas faire.

Question 13 : (n'a pas répondu)

Question 17 : (n'a pas répondu)

Sylvio répond directement par la négative à la question 7. Sa position est intéressante puisqu'il se met à la place d'un vendeur : « si je me mais a ça place » et imagine comment celui-ci envisage la situation : « je vais me dire que je vais rendre service a quelqu'un autre ». L'expression « je fait le vide grenier » signifie qu'il vend tout ce qu'il peut. Sa dernière phrase « C'est pareil pour eux sof que sa change » signifie qu'il pense que les vendeurs envisagent la situation comme lui l'imagine, mais qu'ici c'est lui qui énonce cette idée « si je me mais a ça place ». Nous repérons dans cette réponse une habileté qui est changer son point de vue et aussi celle de donner des raisons avec « rendre service à quelqu'un ».

Pour la question 9, il répond de façon mesurée : « ils ont le droit de faire des choses et de ne pas faire ». Si les deux aspects, les droits et les devoirs sont présents, Sylvio ne poursuit pas son idée et ne l'appuie ni par des raisons, ni par des exemples, ni aucun autre élément d'argumentation. Nous ne trouvons pas ici d'habiletés de pensée.

Sylvio n'a pas répondu aux deux autres questions. Nous ne pouvons rien analyser.

Étienne

Question 7 : Oui je pensent qu'il font quelque chose de mal en vendant de la drogue Car c'est injuste de faire du mal au autre

Question 9 : (n'a pas répondu)

Question 13 : Si ils ont des problème c'est de leur fautes

Question 17 : (n'a pas répondu)

Concernant la question 7, Étienne ne répond pas tout à fait à ce qui est demandé par Nolwenn. Pour lui, il n'est plus question pour les vendeurs de drogue de penser faire le mal en pratiquant cette activité, mais de s'interroger pour savoir s'ils font quelque chose de mal. Cependant, dans sa réponse Étienne donne une raison introduite par la conjonction « car » « c'est injuste de faire du mal au autre » qui vient appuyer ce que lui pense « il font quelque chose de mal ». De plus, cet élève écrit « je pensent », il se met dans la position du penseur. Nous pouvons donc repérer ici une habileté de pensée : donner des raisons et une attitude propice à l'émergence de la pensée critique avec le « je pensent », si, ainsi que nous le disions auparavant, la discussion confirme bien l'attitude.

Pour la question 13, Étienne renvoie les consommateurs de drogue à leurs responsabilités « c'est de leur fautes ». Cependant, il ne répond pas vraiment à la question « pourquoi » posée par Chloé qui s'interrogeait sur les raisons de l'action d'acheter de la drogue et d'avoir des problèmes. De plus, Étienne n'ajoute rien qui viendrait appuyer son propos. Nous ne trouvons pas ici d'habileté ou d'attitude indicateurs de la pensée critique.

Cet élève n'a pas répondu aux questions 9 et 17. Nous ne pouvons rien analyser.

Après cette analyse des réponses fournies aux questions posées par le groupe par quelques élèves, nous pouvons reporter ce que nous avons repéré dans un tableau récapitulatif.

Ce tableau montre des indicateurs de la pensée critique présents dans le travail du17/11/2009 sur les questions votées en CRP avec la classe de 3ème 2. Chaque élève devait répondre à 4 questions.

Indicateurs de la pensée critique :	Question 7	Question 9	Question 13	Question 17
Habiletés de pensée :				
Donner des raisons	XXXX	X	X	XXX
Donner des exemples		X		
Comparer		X		
Mettre en évidence une cause	XX	XX	X	X
Mettre en évidence une conséquence	X		X	X
Émettre une contradiction, une opposition	X			X
Envisager la question sous différents angles	X		X	
Se placer d'un point de vue différent	XX			
Attitudes :				
Attitude du penseur	XXXX	X		
Avoir conscience de sa faillibilité, demander l'aide du groupe			X	

Tableau 16. Récapitulatif des indicateurs de la pensée critique.

À la lecture du tableau, nous constatons que nous sommes en présence de 8 habiletés de pensée différentes pour un travail portant sur 4 questions formulées. Ce qui est loin d'être négligeable pour ces classes où les élèves sont en difficulté. Les plus fréquentes sont : donner des raisons, mettre en évidence une cause, et mettre en évidence une conséquence. Cette première habileté citée nous semble importante pour souligner l'implication des élèves dans leur pensée. Ils donnent des raisons à ce qu'ils disent. On peut supposer qu'ils sont déjà un peu dans le souhait de la persuasion par leur discours. Certains vont se placer d'un point de vue différent et d'autres envisager la question sous différents angles voire proposer une contradiction. Nous sommes là en présence de jeunes qui réfléchissent vraiment, en dépit de leurs réponses courtes, et du fait que cela ne soit pas toujours bien formulé. Et même si les outils de la pensée sont utilisés de façon modeste, pour quelques-uns, ils existent néanmoins.

Nous y trouvons de plus la mention de deux attitudes, ce qui pouvait sembler peu probable avant cette analyse. Cela peut s'expliquer aussi par le fait que ces élèves sont en troisième, et qu'ils ont une scolarité antérieure où ils ont rencontré la démarche argumentative et l'ont un peu pratiquée. Ils n'arrivent pas dans notre classe avec un esprit vierge, comme une feuille blanche, ainsi que l'écrivait Locke, mais avec une page sur laquelle des éléments formateurs, apportés par leur expérience, sont déjà inscrits. Ainsi, nous remarquons que tous ces éléments de la pensée réflexive sont présents. Loin de nous l'idée que cela suffit pour dire que la pensée critique est présente, mais le processus est amorcé et ces éléments sont en germes. Nous pensons que la CRP et la DVDP peuvent les travailler plus profondément, apporter d'autres habiletés, d'autres attitudes et les développer.

3.1.2. Classe de 3ème 3, 2010-2011

CRP du 10 décembre 2010. Après la lecture de *Lisa*, chapitre 2, p. 27-29, les élèves ont formulé des questions (annexe DO 10) et un vote a eu lieu. C'est la question n° 7, celle de Charlotte qui a été choisie. Nous en discuterons la semaine suivante. Cependant, en attendant, les élèves choisissent une des questions notées au tableau et s'efforcent d'y répondre de façon argumentée. Nous rappelons que les écrits sont laissés tels que les élèves les ont formulés et orthographiés. Voici les questions relevées par les élèves et le travail écrit de quelques-uns d'entre-eux :

Question n°1 : Pourquoi Lisa pense sans arrêt ? Arzel
Question n° 3 : Pourquoi Virginie ne veut rien donner en retour ? Fiona
Question n° 7 : Est-il bien de faire du mal à quelqu'un qui nous a dit du mal ? Charlotte
Question n° 8 Pourquoi Virginie ne lui dit pas d'aller se faire voir ? Steven
Gwénolé « Jai choisis la question de Arzel. « Pourquoi Lisa pense sen arrét » car je la trouve intéressante et je pense que elle pense sens arrét car elle es curieuse ».

Gwénolé se place dans la position du penseur « je pense » et parle à la première personne. Il écrit qu'il a choisi une question d'un camarade car il « la trouve intéressante » par cela il a une attitude constructive, il indique choisir une autre question que la sienne en reconnaissant son intérêt. Avec l'introduction de la conjonction « car », il donne une raison, qui est aussi une cause, Lisa pense sans arrêt, « elle est curieuse ». Nous pouvons donc repérer dans la réponse de Gwénolé, une habileté de pensée : donner des raisons et une attitude, celle du penseur qui sera, comme nous l'avons vu pour la classe précédente, à confirmer dans la discussion.

Johnny « Pourquoi Virginie ne lui dit pas d'aller se faire voir ?
Elle n'a peut être pas osée.
Elle a peut être eu peur de se faire rejeter. »
Johnny choisit la question de Steven et propose deux hypothèses : « Elle n'a peut être pas osée » et « Elle a peut être eu peur de se faire rejeter ». Formuler des hypothèses est une habileté de pensée nécessaire à la pensée critique.

Arzel : « Est il bien de faire du mal à quelqu'un qui nous a déjà fait du mal ?
Non, Il faut se montrer plus intelligent en ne rendant pas le mal qu'on nous as fait.
Rendre le mal à quelqu'un qui nous en a fait peut devenir un cercle vicieux.
Ex : quand quelqu'un vous insulte éviter de répondre car celui qui engendre le mal et forcément punis pour le péché qu'il à commis. »

Arzel choisit de répondre à la question de Charlotte mais en la modifiant. En effet, alors que Charlotte s'interrogeait pour savoir s'il était bien de faire du mal à quelqu'un qui nous avait dit du mal, Arzel lui s'interroge s'il est bien de faire du mal « à quelqu'un qui nous a fait du mal ». Il répond immédiatement par la négative et il avance son idée « il faut se montrer plus intelligent en ne rendant pas le mal qu'on nous as fait ». Puis Arzel

justifie ce qu'il avance, mais sans l'utilisation de connecteur logique, il rédige une autre proposition dans laquelle il raisonne en termes de cause-conséquence : « Rendre le mal à quelqu'un qui nous en a fait peut devenir un cercle vicieux ». Il donne un exemple : « quand quelqu'un vous insulte éviter de répondre » et il en donne la raison introduite par la conjonction « car » : « celui qui engendre le mal et forcément punis » pour cela, il s'appuie sur un argument d'autorité par la religion : « forcément punis pour le péché qu'il à commis ». Dans la réponse d'Arzel nous pouvons distinguer l'habileté de pensée donner des raisons, celles de fournir des exemples, raisonner en termes de cause/conséquence et avoir recours à un argument quoique cette dernière soit, dans le cas présent, plutôt un sophisme (l'artisan du mal n'est pas nécessairement puni et nul ne sait si les pêchés sont punis) que la CRP s'efforce de débusquer.

Charlotte « Est il bien de faire du mal à quelqu'un qui nous a à déjà fait du mal ?
Pas toujours parfois sur l'enervement sa nous fait du bien, mais vu comment sa nous à fait mal parfois ce n'est pas toujours bien. Après on ce demande comment reparer l'erreur ».

Charlotte répond à sa propre question en donnant un avis nuancé : « Pas toujours » et l'utilisation de « parfois » et « parfois ». Puis elle évoque une situation précise, « l'enervement » et elle utilise le terme « bien » non pas dans le sens moral, mais dans celui d'un soulagement « sa nous fait du bien ». Elle indique par la conjonction « mais » une réserve à l'action de faire du mal à quelqu'un qui nous en a fait « parfois ce n'est pas toujours bien » et elle explique ce point de vue en se référant à ce que l'on ressent lors de l'agression que l'on subit : « vu comment sa nous à fait du mal ». Charlotte dans une proposition juxtaposée poursuit son argumentation avec une conséquence à notre acte de vengeance : « après on ce demande comment reparer l'erreur ». Dans sa réponse, nous pensons pouvoir repérer les habiletés de pensée tenir compte du contexte, mettre en avant une conséquence et nuancer avec l'utilisation des « parfois ».

Fiona « Pourquoi Marie ne veut rien donner en retour ?
Marie ne veut rien donner en retour car pour elle ca n'est pas normal qu'il réclame quelque chose parce-qu'il l'a emmené au cinéma, elle trouve que si elle veut lui donner quelue chose ce n'est pas parce-qu'il lui a fait plaisir mais parce-qu'elle en à envie. »

Fiona donne une raison pour expliquer le comportement de Marie « car ca n'est pas normal qu'il réclame quelque chose parce qu'il l'a emmené au cinéma ». Selon elle, Marie pense que c'est uniquement « parce-qu'elle en à envie » qu'elle donnera quelque chose à Jean et non pas « parce-qu'il lui a fait plaisir ». La réponse de Fiona comprend l'habileté de pensée donner des raisons et détermine une cause « parce-qu'elle en à envie ».

Margaux « Est-il bien de faire du mal à quelqu'un qui nous a déjà du mal ?
Pour moi, non car :
c'est pas parce que on n'est pas obliger de s'est fait insulter par exemple qu'on est obliger de faire pareil sinon, c'est pire après ».

Margaux répond directement par la négative à la question de Charlotte « Pour moi, non » et elle parle à la première personne. Puis, elle donne un exemple « on s'est fait insulter » et met en évidence une cause « se fait insulter » et une conséquence « faire pareil » et une autre introduite par la conjonction « sinon » : « c'est pire après ». Nous pouvons donc repérer trois habiletés de pensée dans sa réponse : donner un exemple, mettre en évidence une cause, mettre en évidence deux conséquences.

Bélinda « Est-il bien de faire du mal à quelqu'un qui nous a déjà fait du mal ?
Je pense que oui. Moi quelqu'un me fait du mal je pense que je ferai pareil, après c'est chaquu chacun ses opinions, ses choix et son caractère, moi je ne suis pas du genre à me laisser faire. Et aussi sa dépend de la personne si ces une personne cher à notre cœur sa peu être plus difficile. »

Bélinda choisit de réfléchir également à la question de Charlotte. Cette élève commence par répondre par l'affirmative en parlant à la première personne et en se mettant dans la position du penseur avec deux fois l'indication de « je pense ». Elle rapporte la situation à son cas « je pense que je ferai pareil », « moi je ne suis pas du genre à me laisser faire ». Cependant si Bélinda relativise beaucoup : « chacun ses opinions, ses choix et son caractère » elle nuance également dans sa dernière phrase en admettant que lorsqu'il s'agit d'une personne que l'on aime : « sa dépend de la personne si ces une personne cher à notre coeur », la vengeance n'est pas aussi évidente qu'elle l'affirmait plus haut « sa peu être plus difficile ». Dans la réponse de Bélinda, nous pouvons repérer l'habileté de

pensée : nuancer. La relativisation, comme l'argument d'autorité relevé plus haut n'est pas une habileté de pensée mais au contraire une manière de penser que la CRP et la DVDP s'efforcent de débusquer pour penser mieux. Nous pouvons également remarquer que l'attitude du penseur est présente mais, comme indiqué précédemment, demande à être confirmé dans la discussion.

À l'issue de cette analyse, nous pouvons constater que des habiletés de pensée et une attitude sont également présentes, en germes, dans le travail de cette classe que nous classons dans le tableau suivant :

Habiletés de pensée	Question 1	Question 3	Question 7	Question 8
Donner des raisons	X		X	X
Fournir des exemples			XX	
Mettre en évidence une cause			X	X
Mettre en évidence une conséquence			XX	
Raisonner en termes de cause/conséquence			X	
Nuancer			XX	
Faire des hypothèses		X		
Argumenter			X	
Tenir compte du contexte	X			
Attitudes				
Attitude du penseur	X		X	

Tableau 17. Récapitulatif des indicateurs de la pensée critique.

Dans le travail du 10 décembre 2010 nous voyons apparaitre des indicateurs de la pensée critique. Sur 4 questions formulées en CRP avec la classe de 3ème 3, chaque élève n'a répondu qu'à une seule question.

À la lecture de ce tableau, nous constatons que nous pouvons relever 9 habiletés de pensée différentes et une attitude qui sont toutes indicatives de la pensée critique. Là encore, ce sont des résultats conséquents, relativement à la longueur modeste des écrits récoltés ainsi que du petit nombre des réponses analysés (7). Nous remarquons que la question 7 a été celle qui a concentré le plus d'habiletés de pensée mais cela s'explique par le fait que 4 élèves ont répondu à cette question alors que les autres questions n'ont été choisies que par un seul élève. Nous trouvons dans ce tableau des habiletés similaires à celles que nous avons repérées dans l'analyse tableau de la classe précédente comme « donner des raisons », « mettre en évidence une cause », « mettre en évidence une conséquence », et d'autres habiletés différentes comme « nuancer », « fournir un argument ». Une attitude est également repérée, celle que nous avons appelée « l'attitude du penseur », c'est-à-dire de l'élève qui parle à la première personne, qui dit « je pense » et qui s'implique dans son discours. Mais ainsi que nous le disions précédemment cette attitude ne peut être validée que si elle se confirme dans la discussion.

Conclusion

l'examen des réponses apportées par les élèves à des questions posées par eux-mêmes ou leurs camarades, et après lecture et étude des tableaux récapitulatifs nous pouvons constater que nous sommes en présence d'habiletés de pensée et aussi d'attitudes, même si l'une d'entre-elles doit être validée par sa présence confirmée lors de la discussion. Nous estimons que le nombre d'habiletés relevées dans ces travaux est important, 12 différentes sur les deux analyses, relativement au caractère succinct des écrits. Ce qui montre d'abord que des habiletés de pensée semblent être aisément mobilisables par les élèves et qu'ensuite le panel des habiletés que nous avons qualifiées d'en germes est étendu dans ces classes, contrairement à ce que l'on aurait pu penser au regard des difficultés d'expression de nos élèves. L'acquisition de ces habiletés est, probablement, issue d'un travail scolaire antérieur qui a pu être utilisé ici, avec profit, par les élèves. Cependant, même si ces habiletés existent, elles ne sont pas suffisamment développées, c'est pour cette raison que nous les avons qualifiées ainsi, et il est nécessaire de davantage

les travailler pour tendre à l'émergence d'une pensée réflexive améliorée et à une avancée dans le processus de la pensée critique. La pratique régulière de la CRP ou de la DVDP dans ces classes ne peut que favoriser l'utilisation des habiletés de pensée pour ainsi faire en sorte qu'elles soient toujours plus aisément mobilisables et que le discours soit plus justifié, plus construit. Des exercices d'observation de ces outils de pensée, ainsi que des exercices d'approfondissement, comme des grilles d'observation et les exercices qui accompagnent les romans de Lipman, et dont nous avons donné des exemples en annexe, sont également en mesure non seulement de les développer davantage mais aussi de les intégrer dans le mode de pensée des élèves.

3.2. Travaux des élèves avant et après discussion

Introduction

C'est un exercice que nous n'avons fait qu'avec les classes de troisième Prépa Pro ou de seconde Bac Pro. Ce sont celles où nous avions davantage de temps pour nous livrer à des exercices plus approfondis. Mais cela n'était possible en 2nde Bac Pro que si nous enseignions à la fois en français et en histoire-géographie et pas seulement en histoire-géographie, car les deux heures dévolues à la matière ne permettaient pas de prendre du temps pour des exercices tels que ceux-ci, d'autant que l'éducation civique et morale se rajoute à l'histoire-géographie. Ceci est l'une des raisons pour lesquelles nous avons peu de travaux répondant à ces critères. Une autre raison est que cela n'est pas un exercice prisé par les élèves, soit que la discussion étant terminée, ils ne souhaitent plus rien ajouter, soit que l'exercice est difficile à réaliser juste après la discussion ou encore parce que c'est la fin de l'heure, que l'impatience les gagne de rassembler leurs affaires pour changer de cours, de salle ou d'aller déjeuner. Le plus souvent les élèves écrivent rapidement avant de rendre leur feuille : « je n'ai pas changé d'avis ». C'est aussi une éventualité qu'il faut considérer. Il est possible que la discussion ne les fasse pas modifier leur pensée. Mais cette quasi-unanimité nous étonne, surtout après avoir constaté, dans les travaux écrits, les outils mis en œuvre dans certaines argumentations. Si tous les points de vue s'expriment dans la discussion, il paraît peu probable que l'affirmation de certains n'influence pas le jugement des autres élèves. Cependant, nous ne pouvons balayer ce point d'un revers de main et devons également en tenir compte. Mais, nous pensons que la confrontation des idées est source d'enrichissement. Pour savoir si notre

position est juste, nous étudierons quelques travaux d'élèves composés avant et après la discussion, et nous observerons si une modification ou un enrichissement de la pensée transparaît ici.

Méthode employée

Pour ces travaux nous n'emploierons pas d'autre méthode que l'analyse des écrits puisque nous verrons alors directement si les élèves ont modifié leur position après la discussion et dans quelle mesure ils l'ont fait. Nous étudierons les réponses des deux classes concernées et nous ferons ensuite une conclusion générale.

3.2.1. Les écrits des 2nde Bac Pro Chaudronnerie 2011-2012

Les travaux analysés ci-dessous ont été récoltés le 12 mars 2012 avant et après une discussion en DVDP. C'est une classe composée de 15 garçons de 16 à 18 ans qui ont choisi pour thème l'égoïsme, et comme question : être égoïste est-ce mal ? Ce n'est pas leur première DVDP et ils ont avec eux une fiche d'autoévaluation, pour les discutants, ou d'observation pour les observateurs (annexe DO 12). Ils ont également une fiche sur des habiletés de pensée à laquelle ils peuvent se référer (annexe DO 12). Nous rappelons que les écrits des élèves ne sont pas retouchés.

Mathieu

Avant la discussion « Être égoïste, est-ce mal

Oui et non parceque il faut pencer aux autre et non parceque sion a rien on peut pas partager. »

Après la discussion « C'est mieux de ne pas être égoïste parce que parce que generalement si tu fais gagner de l'argent a quelqu'un il ten fera gagner plus tard. »

L'idée de Matthieu sur cette question, avant la discussion est partagée entre l'affirmative et la négative. Il donne des raisons introduites par la conjonction « parce que » aux deux aspects du problème « il faut pencer aux autre » et « sion n'a rien on peut pas partager ». La discussion lui a permis d'avancer dans sa réflexion et de pencher davantage pour l'affirmative : « C'est mieux de ne pas être égoïste » et la raison qu'il donne concerne l'intérêt matériel que cela pourra procurer : « si tu fais gagner de l'argent a quelqu'un il ten fera gagner plus tard », argument évoqué dans la discussion. Il tient compte de ce qui

a été dit et nous pouvons dire que sa pensée a été légèrement modifiée puisqu'il a réussi à l'aide de la discussion à pencher davantage d'un côté de l'alternative et donc de juger. Mais cela reste très modeste.

Sacha
Avant la discussion « Est-ce mal d'être égoïste ?
Oui et Non, »
Après la discussion « d'un coté il faut être égoïste car il ya des fois on a pas le choix
Mais d'autre ou il / ne le faut pas car il peu y avoir des repercution. »

Sacha est, avant la discussion, tout comme Mathieu, partagé entre l'affirmative et la négative, mais ne fournit pas de raison. La discussion lui permet de formuler des raisons introduites par « car » : « des fois on a pas le choix » « il peut y avoir des repercution ». Même si ces raisons manquent d'exemples qui nous permettraient de mieux comprendre la pensée de Sacha, il faut ici souligner particulièrement cette contribution qui peut sembler modeste. Sacha est un élève en grandes difficultés, et nous constatons une grande progression dans son expression écrite : il a réussi à exprimer par écrit des idées justifiées par des raisons. Certes, nous ne pouvons pas affirmer que seule la pratique de la philosophie lui a permis cette progression, mais nous constatons que la discussion entre pairs et le travail sur les habiletés de pensée n'ont pas été étrangers à cette évolution. Et par rapport à cet écrit, on peut dire que la discussion a modifié son opinion, en lui permettant de mettre des mots là où il n'en avait pas. Il a commencé à argumenter.

Aurélien
Avant la discussion « Etre égoïste est-ce mal ?
Oui car on ne pense qua soit et on pense pas au autre, ce qui est pas gentil. Et non car si on serait (rature illisible) pas un peu egoïste on ne prendrai preterai tout ce qu'on a et perderai beaucoup de chose. »
Après la discussion « Je suis d'accord avec vincent quand il dit que david a tort aussi quand il dit qu'il faut pas donner au gens a manger pour survivre longtemps »
Aurélien est également partagé dans la réponse à donner à cette question et il justifie son point de vue par deux raisons introduites par « car » : « on ne pense qua soit » et il en déduit « ce qui est pas gentil » la deuxième raison est sous la forme d'une hypothèse « si on serait […] pas un peu egoïste on […] preterai tout ce qu'on a » ainsi qu'une

conséquence « [on] perderai beaucoup de chose ». Après la discussion, cet élève indique son accord avec un discutant. Or, Vincent, auquel il se réfère, lui a permis de réagir aux propos de David et de ne pas rester figé dans son idée de départ. La discussion lui a bien permis d'accepter un autre point de vue que le sien puisqu'avant la discussion il exprimait avoir des réticence à partager avec les autres et qu'après celle-ci il considère que celui qui tient ce même discours a tort. Être capable de changer d'avis à partir de la pensée formulée par un camarade est une attitude propre de la pensée critique.

David
Avant la discussion « être égoïste, est-ce mal ? Oui quand on subit, non quand-t-on le fait. »
Après la discussion « je suis d'accord avec Vince quand-t-il dit que sur une île déserte l'égoïsme dépend des personne avec qui on est. »

David est très bref et très clair dans sa réponse, mais ne fournit aucune raison. Après la discussion, nous constatons qu'il accepte le point de vue d'un camarade, même si l'on sait, par la réponse d'Aurélien, que Vincent s'est opposé à son idée pendant la discussion. C'est une réaction intéressante et très constructive. Mais David ne justifie pas davantage son opinion et nous ne savons pas pourquoi ou sur quoi Vincent l'a convaincu. Cependant, nous constatons que la discussion a eu cet effet sur la pensée de cet élève. Nous pensons alors que l'écoute d'arguments lui a permis de nuancer davantage sa pensée. Sa prise en compte de la pensée d'un camarade est une attitude propice à l'émergence de la pensée critique puisqu'elle en est une attitude nécessaire.

Nicolas
Avant la discussion « Oui et non, oui parce que'il y a des fois c'est bien. Quand il y a des gens qui demande trop, on au bout d'un moment on en a marre, du coup on fait l'égoïste. Et non, parce que quand on est trop ègoïste personne ne veut rester avec nous, on a une mauvaise image par rapport aux gens. C'est un grand défaut, mais sa peut être aussi une qualit »
Après la discussion « je suis d'accord avec David quand il dit que'être égoïste n'est pensé qu'a soit mème ».

Comme ses camarades et parce que c'est une question philosophique, Nicolas ne peut pas trancher si facilement entre l'affirmative et la négative pour répondre à la question. Nicolas va donner des raisons pour appuyer son idée. Une raison pour l'affirmative, introduite par le « parce que » : « il y a des fois c'est bien » quand des personnes abusent devient la cause et « on en a marre, du coup on fait l'égoïste » la conséquence. Et de l'autre côté deux raisons pour justifier la négative, une introduite par « parce que » : « personne ne veut rester avec nous, on a une mauvaise image par rapport aux gens » et l'autre sans connecteur logique mais dans une proposition juxtaposée « C'est un grand défaut ».

Après la discussion, Nicolas indique être d'accord avec une définition donnée par un camarade. C'est ce qu'il retient de la discussion, du moins en partie, et peut-être cela pourra-t-il lui permettre de faire évoluer sa réflexion du côté affirmatif ou négatif de la question. Nous pouvons néanmoins remarquer que la discussion lui a permis d'ajouter la définition du concept, donnée par un camarade, à sa propre pensée. Nous pouvons constater qu'il y a une évolution dans sa pensée avec un enrichissement au niveau de la signification du concept, toutefois cela reste trop modeste pour que l'on puisse dire que le processus de la pensée critique s'engage.

3.2.2. Travaux de la classe de 3ème 5 :

Le 7 janvier 2013, lors d'une séance de CRP, suite à la lecture de *Lisa*, p. 49-54, les élèves du Groupe 1 ont posé des questions (annexe DO 13). C'est la question de Dylan : « Quel est l'état qui est entre la vie et la mort ? » qui a remporté le plus de suffrages et les élèves y réfléchissent par écrit avant et après la discussion. Ici nous sommes dans le cas de figure dont nous avons parlé plus haut : les élèves rendent majoritairement et très rapidement leur feuille avec la mention « je n'ai pas changé d'avis ». Une seule élève dans le groupe prend le temps de rédiger quelques mots

Alizée
Avant la discussion
« Non on ne peut pas envisager un tel état, car pour moi on vit puis on meurt après. »
Après la discussion
« Il y a un état entre la vie et la mort car elle bouge pas ne parle pas.et les yeux fermer ».

Alizée est très affirmative avant la discussion : il y a la vie et après il y a la mort. Après la discussion elle accepte une idée évoquée par des camarades : le coma peut être un état entre la vie et la mort, puisqu'il n'y a plus ni mouvements « elle bouge pas », ni paroles « ne parle pas » et il ne semble pas y avoir d'éveil « et les yeux fermer ». On peut donc dire qu'Alizée a accepté de revoir sa position à la suite de la discussion.

Conclusion

Après cette analyse, nous pouvons constater que la discussion a bien un effet sur la pensée des élèves. En effet, dans la classe de 2ème Bac Pro Chaudronnerie nous remarquons que la confrontation des idées permet aux élèves d'avancer dans leur réflexion, ce qui les autorise à pencher de façon plus réfléchie d'un côté ou de l'autre de l'alternative posée par le problème. Cela permet aussi, pour un élève, de réussir à formuler des raisons, ce qui est un grand progrès pour lui. Pour trois élèves, la discussion a eu pour effet d'accepter un avis différent du leur, ce qui montre que leur pensée a évolué avec l'argumentation proposée par leurs camarades pendant la délibération. De même, pour Alizée, élève de 3ème Pro, il y a eu une modification dans la pensée. Elle revoit sa position par l'acceptation d'un état intermédiaire entre la vie et la mort. Nous pouvons donc conclure que discuter philosophiquement en groupe de pairs permet de faire évoluer sa pensée et d'argumenter différemment en intégrant des éléments évoqués par d'autres au cours de la délibération, ou en se positionnant par rapport à la pensée d'un camarade, ou encore en favorisant une justification quand il manque des mots pour exprimer sa pensée. Cela a donc un effet sur la réflexivité des élèves, mais on ne peut pas vraiment dire que cela leur a permis d'acquérir des outils propices au développement de la pensée critique.

3.3 Autres travaux

Introduction

Les écrits que nous présentons ci-dessous sont très divers. Certains sont des textes écrits en relation avec la CRP ou la DVDP, mais parfois ce sont des écrits ou des paroles dites par les élèves que nous avons relevées. Nous pensons qu'ils peuvent montrer les apports des NPP sur l'évolution de la pensée chez nos élèves et parfois leur transfert dans

certaines matières. Tous les élèves n'avancent pas à la même allure, ils n'ont pas la même manière de penser, mais le résultat est parfois spectaculaire.

3.3.1. Classe de 3ème 3 2010-2011

Un incident s'est déroulé dans la semaine de 28 janvier au 1er février 2011. Plusieurs élèves de cette classe se sont trouvés impliqués dans une altercation avec une agente d'entretien. Ils ont été fort désagréables avec elle, ont sali son travail et lui ont manqué de respect. Aussi le 4 février, avec le groupe concerné, à la place de la lecture de *Lisa*, ils ont à réfléchir par écrit sur deux questions dont nous discuterons ensuite : 1) Qu'est-ce que la politesse ? 2) Comment doit-on se comporter en société ? Ils avaient pour consigne de donner une raison à ce qu'ils avançaient et de fournir deux exemples.

Tom

1) « La politesse est un signe de respect « merci, bonjour, aurevoir ». »

2) « Nous devons nous comporter comme des adultes et pas des enfants. »

Tom est très peu expansif par rapport à ces questions. Il rapporte l'idée de la politesse au respect que l'on doit aux personnes. Il ne donne pas de raison, mais des exemples de politesse orale. Pour la deuxième question il avance seulement une indication : « se comporter comme des adultes et pas des enfants » sans aucune explication supplémentaire. Nous ne savons pas ce que c'est, pour lui, que se comporter comme des adultes et nous comprenons que le comportement de certains élèves peut, selon lui, être qualifié d'infantile. Il nous paraît difficile de voir ici des indicateurs de la pensée critique, car cette réflexion ne s'appuie pas sur des arguments, ne tient pas explicitement compte du contexte. Sa réponse est peu approfondie, cependant Tom est dans l'affirmation, ce qui est aussi une habileté de pensée et il y a des exemples. Mais cela reste très modeste.

Bélinda

« On doit se respecter, bien parler, un comportement correct, être aimable poli... »

Bélinda répond très succinctement à une question, sans mentionner laquelle. Nous pouvons supposer qu'elle répond à la question 2. Elle évoque des principes, mais sans donner de raison. Nous pouvons penser que ce qu'elle évoque comme règles de conduite sont pour elle des exemples. Là aussi, tout comme Tom, son argumentation est pauvre et elle n'a pas suffisamment approfondi sa réflexion pour que nous puissions trouver de

nombreux indicateurs de la pensée critique. Nous pouvons voir néanmoins que Bélinda affirme : « on doit se respecter, bien parler... » et qu'elle donne des exemples. Il y a donc deux indicateurs de la pensée critique.

Johnny
« Kes que la politesse ?
C'est être poli avec les gens.
Pas de gros mots.
C'est les règles de savoir-vivre. »
Johnny tente une définition de la politesse avec trois affirmations : « être poli avec les gens », « Pas de gros mots », « C'est les règles de savoir-vivre ». Trois affirmations qui cernent les caractéristiques du concept de politesse dont la principale est celle du vivre ensemble et donc établir des règles de savoir-vivre et pour cela « être poli avec les gens » et « pas de gros mots ». Bien qu'il n'ait utilisé ni raison, ni argumentation, il n'est pas approprié de dire que la pensée de Johnny n'est pas réflexive. Nous remarquons un effort pour tenter de voir, par son effort pour définir, un ensemble d'éléments qui la composent. Pour cette raison, nous voyons dans la pensée de Johnny des indicateurs de la pensée critique.

Steven
« réponse question 1 :
La politesse c'est être aimable et ponctuelle, ne pas agresser les gens avec des mots, obeï ne pas parlé quand quelqu'un parle.
Exemple 1 : ne pas couper la parole d'une personne quand elle parle
Exemple 2 : ne pas insulté quelqu'un pour quelque ce soi.
Réponse question n° 2 : En societé nous devon être respectieux en vers les autres, ne pas traité des personne comme sont inferieur.
Exemple n°1 : ne pas aider une personne en difficulté
Exemple n°2 : traite la personne a coté de vous comme son egal »
Pour répondre à la première question, Steven tente de trouver différents éléments qui composent une définition de la politesse : « être aimable et ponctuelle, ne pas agresser les gens avec des mots, ne pas parlé quand quelqu'un parle ». Ces affirmations sont également ce qu'il utilise comme exemples : « ne pas couper la parole d'une personne quand elle parle » qui renvoie à « ne pas parlé... » et « ne pas insulté quelqu'un » qui

renvoie à « ne pas agresser les gens avec des mots » mais il ajoute « pour quelque ce soi », c'est-à-dire dans toutes les situations. Il ne donne pas de raison mais il fournit des exemples et là aussi, tout comme Johnny il donne différents éléments qui permettent de définir la politesse.

Pour la deuxième question, Steven fournit deux affirmations et deux exemples. Il affirme que « nous devon être respectieux en vers les autres » et que nous ne devons pas « traité des personne comme sont inferieur ». L'exemple n°2 renvoie à la deuxième affirmation puisqu'il dit de « traite la personne a coté de vous comme son egal » et l'exemple n°1 ajoute une dimension, la relation d'aide, qui n'était pas dans les éléments de sa définition « aider une personne en difficulté ».

Pour Steven aussi, tout comme Johnny, nous voyons un élève aux prises avec sa réflexion et qui fournit l'effort de penser en tenant compte de différents éléments qui sont susceptibles de fournir une définition. Il est de plus soucieux de fournir des exemples. Il y a donc bien là des indicateurs de la pensée critique car sa présence suppose que l'on tienne compte de tous les éléments qui composent le problème et de la volonté d'évaluer par des arguments ou des exemples si le jugement est juste.

Arzel
« Qu'est-ce que la politesse ?
C'est montrer qu'on à du respect pour les autres en se montrant propre et en se tenant d'une façon maitrisé.
Comment doit-on se comporter en société ?
raison : On pourrai pas vivre car tout le monde se montrerait vulguère et il serai impossible de pouvoir s'entraider est de réaliser des choses importante pour toute la société.
Deux exemples : être sep En général quand il y a de la vulgarité il y a souvent des rapport violents entre les individus.
En société nous devons le respect à tout le monde est laissé les gens s'exprimé même si vous ne l'aimez les aimaient pas. »

Arzel définit la politesse comme étant « du respect pour les autres ». Pour lui deux critères : « en se montrant propre » et « en se tenant d'une façon maitrisé ». Affirmer et établir des critères sont des habiletés de pensée critique.
Il répond à la deuxième question par une raison que nous pouvons comprendre comme étant en lien avec la première question. En effet, nous pouvons proposer : sans la politesse devant la raison donnée par Arzel : « on pourrai pas vivre » puis suit une raison introduite par « car » : « tout le monde se montrerait vulguère » et deux conséquences : « il serai impossible de pouvoir s'entraider est de réaliser des choses importantes pour la société. » Ensuite Arzel fournit deux exemples, le premier sur la politesse verbale : « quand il y a de la vulgarité il y a souvent des rapport violents entre les individus » et un deuxième exemple sur le respect : « nous devons le respect à tout le monde est laissé les gens s'exprimé » et cela « même si vous ne les aimaient pas. »

Arzel utilise des habiletés de pensée : affirmer, proposer des critères, donner une raison, fournir des exemples, mettre en évidence une cause, mettre en évidence une conséquence. Même si son travail n'est pas très bien formulé, nous pouvons affirmer que des indicateurs de la pensée critique sont présents et que nous sommes ici devant le travail d'un élève qui utilise la pensée réflexive.

Nous constatons après analyse de ce travail que nous sommes en présence d'éléments qui caractérisent une pensée réflexive et critique. Si certains élèves se contentent d'affirmer et de fournir des exemples, ce que nous avons distingué comme habiletés de pensée, d'autres vont plus loin dans leur argumentation et se soucient de tenir compte de différents éléments afin de tenter de donner une définition de la politesse. Un élève approfondit encore davantage sa réflexion en rajoutant à ces différentes habiletés d'autres comme : proposer des critères, mettre en évidence une cause, mettre en évidence une conséquence, donner des raisons. Ainsi, nous pouvons conclure qu'au mois de janvier, après 5 mois de pratique philosophique, ces élèves deviennent de plus en plus capables d'utiliser les habiletés de pensée pour approfondir leur réflexion.

3.3.2. Travail personnel d'un élève de 3ème 5 Prépa Pro :

Le 21 janvier 2013 la classe de 3ème 5 travaille sur le texte *Lisa*, p. 54-57 et formule des questions (annexe DO 14). Clément répond aux questions avant la discussion. Il a choisi

trois questions alors que la majorité du groupe ne répond qu'à une seule ou deux. Les élèves ont pour consigne d'essayer de donner un argument à ce qu'ils expriment. Sans que la consigne ne soit donnée, Clément décide de chercher un argument et un contre-argument pour chacune des questions :

2) Pourquoi se battre pour une fille :

« argument : Je pense que ce batre pour une fille serre à rien car il y en a d'autres.

contre-argument : Ce battre pour une fille est utile cars comme sa on peut sortir avec. »

3) Pourquoi Laura a menti ?

« argument : Elle dit peut être sa pour qu'il y est une baston.

contre-argument : Elle ne dit pas sa car elle ne veut pas de baston. »

8) Le monde est-il déjà écrit

« argument : Non je ne pense pas.

contre-argument : Oui je pense car personne ne peut savoir : »

Le travail de Clément, bien que parfois maladroit et inexact quand il confond, par exemple, point de vue et argument dans la question 8, montre un réel intérêt pour ce que nous pratiquons ensemble. Cet élève cherche à progresser dans l'expression de sa pensée, il tente de trouver d'autres angles pour améliorer sa réflexion. Il est dans une démarche constructive et nous pouvons dire qu'il développe l'attitude du penseur. Pour lui, il est possible de dire que le processus de la pensée critique s'est mis en route puisque, nous avons écrit, pour définir la pensée critique, qu'elle était une démarche consciente et volontaire, qu'elle était l'exercice de la liberté et de la responsabilité de la personne qui s'en saisit. Clément ici, passe outre les consignes pour aller plus loin. Il fait preuve de « responsabilité cognitive » (Lipman, 2006, p. 147) pour améliorer la qualité de sa pensée.

3.3.3. Classe de 1 Bac Pro Aéronautique option système 2011-2012

C'est une classe composée de 25 élèves, 3 filles et 22 garçons, âgés de 17 à 20 ans avec laquelle nous avons pratiqué la philosophie en DVDP. Ensemble nous avons travaillé en français sur le programme et avons étudié les philosophes des Lumières. Dans la séquence nous avons introduit l'étude du film de A. et L. Wachowski Matrix ainsi que L'allégorie de la Caverne de Platon. Après plusieurs séances de travail sur chacun des documents, nous avons fait une synthèse à partir de ce corpus. Nous proposons quelques

extraits de travaux d'élèves sur une évaluation sommative. Là encore nous rappelons que les écrits des élèves sont retranscrits tels qu'ils ont été écrits. Nous concentrons notre étude sur les questions 7 et 8 relatives à l'Allégorie de la caverne :

7) Que permet l'observation du soleil ?

8) Symboliquement qu'est-ce que ça veut dire ?

Maïwen

7) « Une autre source de lumière donc une autre réalité »

8) « Le soleil représente la connaissance »

Louis

7) « L'observation du soleil permet l'accessibilité au savoir. »

8) « Cela veut dire que la liberté, associée au savoir, lui devient totalement accessible symboliquement. »

Mathieu

7) « l'observation du soleil l'éclaire dans sa pensée : il apprend plein de chose. »

8) « le soleil représente l'illumination de son esprit. Sa représente aussi qu'il ne saura plus dans l'ignorance »

Bleuenn

7) « L'observation du soleil lui permet de comprendre que ce qu'il a vu dans la caverne jusque là était faux, que la réalité n'était pas la caverne mais l'extérieur. Donc le soleil lui permet de comprendre la réalité »

8) « Symboliquement cela veut dire que la lumière lui à apporter la connaissance »

Adrien

7) « Le soleil permet la liberté, l'ouverture d'esprit, la réalité, »

8) « Le nouveau monde, la face caché, ce que l'on ne connaît pas. »

Louarn

7) « sa lui permet de voir se qu'est la vraie realiter. »

8) « cela veut dire qu'il parvien a la connaisence. »

Julien

7) « La vérité, la lumière »

8) « Que toutes ses croyances étaient fausse. »

Baptiste

7) « L'observation du soleil est la dernière chose du monde réel qu'il poura voir a l'oeil direct et non en refler. Le soleil permet le changement des saisons. »

8) « Le soleil représente la connaissance, le savoir. Le soleil et le centre de toute les saisons. Il fait la lumière et les ombres. »
Gino
7) « Sa permet de voir la réalité des choses, un nouveaux monde, »
8) Ça veut dire que dans la caverne il ne connais rien invente des objets noms d'objet mais quand il est au soleil il voit la réalité et sa lui fait peur donc il retourne dans la caverne et dit la réalité aux autres prisonniers, qui refusent de le croirent. »

Les élèves ont répondu à ce questionnaire avec beaucoup de sérieux. Ils ont particulièrement aimé cette séquence et ont découvert avec plaisir l'Allégorie de la caverne. Nous analyserons leurs réponses question par question de façon globale, parce qu'ensemble il nous paraît qu'ils voient davantage ce que signifie cette allégorie que seuls. D'autre part, nous avons travaillé beaucoup ensemble à l'oral sur cette séquence et lorsque nous pratiquons des discussions philosophiques, c'est de la co-construction dont il s'agit et chacun peut s'appuyer pour valider ce que dit l'un ou infirmer ce que dit l'autre. Mais ensemble nous essayons de trouver des réponses aux questions qui nous sont posées et des solutions aux problèmes soulevés. Il nous a paru que cette façon de procéder était alors judicieuse pour l'analyse de ces travaux.

Pour la question 7 : que permet l'observation du soleil ? nous constatons que pour plusieurs d'entre eux, ceci permet au prisonnier de prendre conscience ou découvrir « une autre réalité » (Maïwen), « de comprendre […] que la réalité n'était pas la caverne mais l'extérieur » (Bleuenn). Les objets ou personnes aperçues dans la caverne ne sont pas « la réalité » (Adrien) mais qu'il existe « un nouveaux monde » (Gino) qui est « la vraie réaliter » (Louarn). Ainsi, le soleil qui est « une autre source de lumière » (Maïwen), permet à cet homme de « voir la réalité des choses » (Gino), de « comprendre que ce qu'il a vu dans la caverne jusque là était faux » (Bleuenn). Son observation amorce « l'ouverture d'esprit » (Adrien), sa « lumière » (Julien) « l'éclaire dans sa pensée » (Mathieu), « il apprend plein de choses » (Mathieu). Il accède donc « au savoir » (Louis), il contemple « la vérité » (Julien) et gagne ainsi « la liberté » (Adrien). Mais cette victoire contre l'ignorance est progressive et douloureuse : « L'observation du soleil est la dernière chose du monde réel qu'il poura voir a l'oeil direct et non en refler » (Baptiste).

Nous pouvons dire que ces élèves ont tout à fait compris le symbolisme du soleil et ses conséquences sur le prisonnier qui accède à l'extérieur de la caverne. Ils ont saisi que pour Platon, il y avait deux mondes et que l'extérieur et le soleil représentent la véritable réalité. L'extérieur est un lieu idéal et souhaitable alors que le monde souterrain de la caverne implique des croyances fausses et la peine.

La question 8 : symboliquement qu'est-ce que ça veut dire ? est une question difficile pour nos élèves, qui ne sont pas vraiment accoutumés à travailler avec des symboles, tant leur formation est axée sur le concret. Cependant, ils ont déjà rencontré des analyses symboliques ne serait-ce qu'en histoire où l'on travaille sur les affiches de propagande politique, des publicités, sur les drapeaux et le symbolisme des couleurs, etc. Mais savoir interpréter la dimension symbolique d'un objet, d'un texte est pour eux beaucoup plus difficile. Il s'agit donc pour cette question d'étudier ou de relever le ou les attributs du soleil et de voir en quoi les différentes caractéristiques permettent au prisonnier d'être totalement métamorphosé en homme libre qui est parvenu à la connaissance.

Une première caractéristique du soleil est sa luminosité qui inonde la Terre dans le cycle jour/nuit. Baptiste dit « Le soleil et le centre de toute les saisons. Il fait la lumière et les ombres ». Cet élève avait déjà mentionné dans la question 7 que « Le soleil permet le changement de saison » (Baptiste). En ce sens sa luminosité possède un grand pouvoir, celui d'éclairer aussi bien la réalité « […] quand il est au soleil il voit la réalité » (Gino) que de montrer l'ombre « ça veut dire que dans la caverne il ne connais rien, invente des objets, noms d'objet » (Gino), ce qui signifie que « toutes ses croyances étaient fausse » (Julien).

Le soleil permet aussi de voir clairement ce qui est sous son rayonnement. Aussi, être à l'extérieur sous la clarté du soleil représente « Le nouveau monde, la face caché, ce que l'on ne connaît pas » (Adrien). C'est donc une révolution pour le prisonnier, un phénomène nouveau qui effraie : « ça lui fait peur donc il retourne dans la caverne » (Gino). Et les élèves ont bien remarqué que « le soleil représente la connaissance » (Maïwen), il « représente l'illumination de son esprit » (Mathieu). « Symboliquement cela veut dire que la lumière lui a apporter la connaissance » (Bleuenn). Cela n'est pas sans effort de sa part qu'» Il parvien à la connaissance » (Louarn). Mais « sa représente aussi qu'il ne saura plus dans l'ignorance » (Mathieu), contrairement « aux autres

prisonniers qui refusent de le croirent » (Gino). Cependant grâce à sa connaissance il est libre : « Cela veut dire que la liberté associée au savoir lui devient totalement accessible symboliquement » (Louis).

À la suite de l'analyse des réponses données par les élèves, nous pouvons remarquer que ceux-ci ont bien compris le texte et le symbolisme du soleil. Bien entendu, il s'agit ici d'une évaluation sommative, c'est-à-dire un bilan de plusieurs séances, mais, individuellement, nous constatons que les élèves ont réussi à interpréter le texte étudié et à en retirer un bénéfice. Cela nous montre l'intérêt d'un travail sur un texte philosophique en classe de Bac Pro, voire de 3ème Professionnelle, non seulement pour la culture générale des élèves de LP, mais aussi pour leur permettre de développer des habiletés de pensées qui passent ici par l'activité de pensée « traduire » que nous avons mentionnée comme étant chez M. Lipman l'une des quatre grandes aires d'habiletés cognitives que sont rechercher, raisonner, organiser l'information et traduire. C'est une activité cognitive très importante pour les élèves, puisqu'elle leur permet de synthétiser des apports, des idées, de reformuler pour eux-mêmes ces idées et de pouvoir les évaluer personnellement.

À ce sujet nous voulons partager ici une anecdote vécue dans cette classe lors de cette séquence de français/philosophie. Après avoir travaillé une ou deux heures sur le texte de Platon, au cours d'une séance suivante, nous demandons aux élèves si un ou des volontaires souhaitent partager avec nous ce qu'ils ont retenu de l'étude de ce texte. Deux élèves se proposent alors. Adrien récapitule le déroulement des évènements de cette allégorie et nous fait part de ce qu'il a compris. À la suite de son intervention, des élèves ajoutent des éléments qu'il avait omis de relater ou qui leur semblent importants. Samuel souhaite, lui, présenter ce qu'il a retenu sous la forme d'un schéma au tableau. Il dessine alors la caverne et les prisonniers enchaînés, le feu derrière eux, les personnages qui passent sur le chemin, la remontée du prisonnier libéré hors de la caverne et le monde extérieur symbolisé par de l'herbe, des arbres, des fleurs, des personnages et le soleil qui éclaire le tout et darde ses rayons. Samuel va ensuite ajouter un élément, essentiel à nos yeux, qui montre une véritable appropriation du message de cette allégorie : il va dessiner un hélicoptère dans un coin de son schéma. Ces élèves sont en section aéronautique. C'est une façon de dire, nous semble-t-il, que le message de Socrate les concerne tout autant que tous les autres et qu'il a compris la leçon délivrée par le philosophe. C'est un

bel exemple d'une « traduction », car traduire pour M. Lipman c'est « faire passer des significations d'une langue ou d'une modalité de sens à une autre » (Lipman, 1995, p. 64), « tout en les maintenant intacts ». Adrien dans sa prise de parole a traduit avec ses mots le sens de notre étude, Samuel l'a fait avec un schéma. Ils ont interprété tous deux la symbolique du texte puisque l'interprétation « peut se faire entre différents modes d'expression » (Lipman, 2006, p. 178).

Ainsi il nous est possible de conclure que, lors de cette séquence, avec ces comptes-rendus réalisés par différents moyens d'expression et dans le devoir d'évaluation sur lequel les élèves ont travaillé, nous constatons la mise en œuvre de l'activité « traduire ». Nous voyons aussi des élèves se représentant le sens des métaphores, saisissant la signification d'un concept symbolique, et proposant des interprétations. Autant d'habiletés de pensée qui nous montrent que des indicateurs de la pensée critique sont présents. Aussi, proposer un travail à partir d'un texte philosophique est bien un exercice bénéfique pour nos élèves en termes de gains d'activités cognitives. Nous sommes ici entièrement dans la pensée réflexive et en travaillant ensemble, mais pour chacun d'entre nous, nous abordons le processus de la pensée critique.

3.3.4. Classe de Terminale Bac Pro Maintenance Aéronautique 2012-2013

C'est la même classe que la précédente, mais l'année suivante : 22 garçons, 3 filles âgés de 18 à 21 ans. Nous avons eu pendant ces trois années où nous avons suivi cette classe plusieurs séances de DVDP. Voici quelques extraits d'un devoir de français de type bac sur le thème « Identité, diversité ». Il s'agit d'extraits de l'expression écrite sur la question : « Selon vous, faut-il oublier ou rester fidèle à son passé et à ses origines ? ». Cette question peut être considérée comme une question philosophique dans le sens où il est peu probable de donner une réponse clairement tranchée. Elle serait de type 4 dans le tableau de Cam. Ce qui est intéressant dans ce type d'exercice, c'est l'argumentation que les élèves déploient pour tenter de répondre à la question. Peut-être pouvons-nous trouver des indicateurs de la pensée critique.

Maïwen

« L'individu nourrit son sentiment d'identité individuelle, ce qui le fonde, lui-même et qui le différencie des autres. Ce sentiment une idée dépend pour une large part de faits

objectifs (sexe ; métier ; famille ; santé) mais aussi de faits subjectifs (valeurs, principes ; idéologie…).
[…] Selon moi, il est nécessaire de rester fidèle à son passé et à ses origines parce que chacun à vécues ses propres expériences, reçus des valeurs donné par sa famille, qu'il faut transmettre de génération en générations. Mais cela n'empêche pas le fait de s'enrichir en allant à la découverte de l'autre, d'un autre mode de vie...tout en se respectant ».

Maïwen commence par introduire sa réponse par une affirmation « l'individu nourrit son sentiment d'identité individuelle » appuyée par une conséquence : « ce qui le fonde lui-même » et une autre conséquence « ce qui le différencie des autres ». Puis elle avance une autre idée : « Ce sentiment dépend pour une large part de faits objectifs » (…) et « de faits subjectifs ». Ces faits, « objectifs » et « subjectifs » sont appuyés par des exemples : « sexe ; métier ; famille ; santé » et « valeurs ; principes ; idéologie… ». Ce n'est pas davantage approfondi mais c'est une introduction intéressante, généralisante, ce qui est assez inédit pour ces devoirs. Ceci se présente comme une affirmation forte, soulignant ce qui constitue pour cette jeune fille le sentiment d'identité individuelle. Puis elle donne son point de vue : « selon moi » sur la nécessité de conserver la mémoire de ses racines. Elle avance une raison avec la locution conjonctive « parce que » il faut transmettre « ses expériences » vécues et « des valeurs donné par sa famille » aux générations suivantes ». Puis, elle nuance son propos en ajoutant qu'il est possible de « s'enrichir en allant à la découverte de l'autre ». Mais elle revient sur sa position, défendue dans la suite du devoir, dont nous n'avons prélevé que deux extraits, en émettant l'idée que cela ne doit se faire que « tout en se respectant ».

Ainsi, Maïwen s'implique dans sa réflexion, donne une raison, met en évidence des conséquences, donne des exemples, nuance son propos et revient souligner l'idée qui était développée dans le corps de l'expression écrite. Elle généralise également son propos. Tout ceci montre des indicateurs de la pensée critique avec des habiletés de pensée, et un retour (le respect) sur une idée développée plus haut dans son travail, ce qui montre le caractère non linéaire mais itératif de la pensée en général et critique en particulier.

Hugues

« Selon moi, ont ne peut pas renier ses origine ni sont passé. En effet On peut quitté sont pays d'origine car il y a la guerre ou pour fuir la misère. Mais l'ont ne part pas forcément avec toute sa fammille et ont part le plus souvent pour leur trouvé de l'argent. Cela créer des vagues d'imigration vers le pays les plus riche ou alors vers les pays ou il y a la paix. On ne peut pas changer ses origine car on est né dans un seul pays et on a une seule origine qu'on le veuille ou pas. Pour notre passé on ne peut pas le changer et meme si on l'oublis il peut faire surface a chaque instant. »

Hugues pense qu'il n'est pas possible de faire table rase de son passé et il donne une raison : puisque l'on est parti pour aider financièrement sa famille laissée derrière soi, on ne peut l'oublier car elle compte sur nous et donc « ont ne peut pas renier ses origine ». S'ajoute à cela une conséquence sur les autres pays, « le pays les plus riche ou alors (…) les pays ou il y a la paix » : « des vagues d'imigration ». Puis Hugues montre que le caractère définitif des origines : « on ne peut pas changer ses origine » pour cette raison introduite par la conjonction « car » : « on est né dans un seul pays et on a une seule origine qu'on le veuille ou pas ». Enfin, dans cet extrait Hugues revient sur la question du passé en ajoutant un autre élément à son argumentation : « on ne peut pas le changer et même si on l'oublis il peut refaire surface à chaque instant ». Il ne donne pas d'exemples pour appuyer cette idée. Cet extrait est court mais cependant on peut voir que cet élève utilise des habiletés de pensée comme « donner des raisons », « affirmer ». Hugues s'implique dans son discours « selon moi » et son propos est généralisé. Tous ces éléments sont des indicateurs de la pensée critique.

Damien

« D'après moi il faut toujours et il restera toujours une part de notre passé en nous que l'on est vécu ou connu peut de temps son pays d'origine. (…) Même si on quite son pays de naissance jeunes, ils reste toujours des souvenirs de la où on a passer un moment de sa vie.

Tandis que certaines personne essaye d'oublier leur passé ou leur origine car cela peut leur faire defaut dans leur avenir ou bien il essaye à tout prix de quitter leur pays d'origine car la-bas ils mènent une vie misérable et veulent tout faire pour recommencer une nouvelle vie dans un autre endroit où c'est plus facile de réussir.

Après la question de la religion peut aussi rentré en compte. Quand on vois dans certain pays les femmes qui se font maltraiter par leur homme et qu'elles n'ont d'autre choix que de rester vu que si elle essaye de fuir le mari ou le père pourait la tuer.
Donc d'après moi, je pense que dans certains cas le passé et les origines peuvent nuire à l'avenir de personne. Mais que l'oublier c'est oublier une parti de soi.même, pour moi il faut rester fidèle à son passé et ses origines même si je n'est pas vécu les choses que d'autre ont pus vivre. »

Damien s'implique dans son texte : « D'après moi ». Il pense que le passé ne nous quitte jamais et il donne une raison à cela : des souvenirs sont toujours attachés à l'endroit « où on a passer un moment de sa vie », il est donc vain d'essayer de s'en affranchir. Cependant Damien approfondit en avançant une autre idée : parfois le passé ou l'origine « peut leur faire défaut dans leur avenir », même si l'expression utilisée « faire défaut » ne l'est pas correctement ici, nous pouvons comprendre ce qu'il veut dire. Il sous-entend la discrimination liée au passé ou aux origines. Cet élève tente de trouver des raisons à l'exil de certaines personnes « il essaye à tout prix de quitter leur pays d'origine » et met en évidence une cause introduite par la conjonction « car » : « la-bas ils mènent une vie misérable » et une conséquence : elles « veulent tout faire pour recommencer une nouvelle vie ».

Damien approfondit encore sa pensée et apporte une autre raison à l'exil : « la question de la religion peut aussi rentrer en ligne de compte ». Suit l'exemple des « femmes dans certains pays qui se font maltraiter par leur homme ». L'exemple n'est pas adéquat par rapport à la religion comme cause d'exil car il met en évidence une cause en mentionnant la violence faite aux femmes par « le mari ou le père » mais il apporte là l'idée que pour certaines personnes, des femmes, l'exil n'est même pas possible et il donne une raison : car la tentative de fuite pourrait leur apporter la mort et il met en avant une conséquence : « elles elles n'ont d'autre choix que de rester ».

En guise de conclusion Damien synthétise ses idées en les contextualisant : « dans certains cas », ce qui rend son discours modeste. Puis, il affirme son opinion ; « pour moi il faut rester fidèle à son passé et ses origines » en donnant une raison : « l'oublier c'est oublier une parti de soi.même ». Enfin il accentue le caractère modeste de son écrit en disant « même si je n'est pas vécu les choses que d'autre ont pus vivre. ». Ce faisant

Damien s'implique davantage dans son discours car il reconnaît qu'il parle de sa position et que d'autres qui ont vécu autre chose peuvent envisager ce problème différemment. Damien est là dans la position du chercheur (ou même du futur citoyen qui réfléchit à ce qui est juste) qui tente de trouver différentes raisons à l'exil des personnes mais qui reconnaît qu'il peut se tromper. Il propose son argumentation mais reste ouvert à d'autres raisons, d'autres conclusions. Nous pourrions dire que dans une discussion, Damien serait en position d'accepter la cohabitation d'opinions différentes. Il utilise plusieurs habiletés de pensée donner des raisons, donner des exemples, affirmer, mettre en évidence une cause, mettre en évidence une conséquence, synthétiser, contextualiser, il accepte la cohabitation d'idées différentes et dégage une attitude, celle du penseur, de l'ouverture aux autres opinions. Tous ces éléments sont des indicateurs de la pensée critique.

Myriam

« […] Tout d'abord une personne avec les yeux bridé ou de couleur noirs ou métisse ne pourra pas renier ses origines à cause de leur traits physique tout comme un africain de l'Ouest aura un nez plutôt large au contraire de l'Afrique de l'Est qui ont des nez relativement fin.

Mais il peut arriver que des algériens de couleurs blanches renient leur origines selon la classe social dans laquelle ils se trouvent par exemple dans les régions du Nord de la france qui est connu pour être « raciste »

En conclusion il ne faut pas oublier ni le crier sur tous les toits nos origines à cause des problèmes de racisme. »

Myriam s'attache à montrer que pour certaines personnes, l'origine ne peut être cachée « à cause de leur traits physique ». Elle appuie son argumentation par des exemples : des éléments anatomiques (les nez des africains de l'Est et de ceux de l'Ouest). Cependant, elle poursuit son argumentation en ajoutant un autre élément à son idée : pour certains la dissimulation des origines est plus aisée, elle donne l'exemple des Algériens « de couleurs blanches ». Ceci peut s'expliquer par la « classe sociale dans laquelle ils se trouvent » et aussi l'endroit. Elle fournit là encore un exemple, celui « des régions du Nord de la france » et la raison pour laquelle ces personnes cachent leurs origines : le racisme. Enfin Myriam conclut son travail d'expression en ne basculant pas d'un côté ou de l'autre de l'alternative mais en avançant l'idée que « il ne faut pas oublier ni le crier

sur tous les toits nos origine » et elle met en évidence une raison ; le racisme. Dans cet extrait, Myriam émet des affirmations qu'elle justifie par des exemples, elle poursuit son idée en ajoutant un élément appuyé par un exemple et elle finit par une conclusion nuancée et avance une raison à ce qu'elle exprime. Nous retrouvons dans son travail certains indicateurs de la pensée critique.

Maxime
« Selon moi, il faut rester fidèle à son passé et à ses origines mais il faut aussi savoir les taires par certains moment.
Il faut rester fidèle à son passé oui car on apprend de nos erreurs et comme a dit Oscar Wilde : « L'experience c'est un nom que chacun donne à ses erreurs ».
Pour ce qui est de nos origines nous devons en être fière, car c'est nos racines et on peut faire partager notre culture à certaines personnes car on apprend de chacun.
Pour percer dans certain domaine nos origines peuvent jouer en notre faveur ou en notre des faveurs.
Par exemple pour faire du RAP on sera plus crédible si on vient d'une banlieue a problème que de Neuilly ou de Bretagne. Ceci peut donner plus de crédibilité à sois meme.
Je pense qu'il faut quand même rester fidèle à celle-ci car on se construit autour de celle-ci. »

Maxime se présente immédiatement comme impliqué dans son écrit : « Selon moi ». Il avance l'idée que l'on doit à la fois « rester fidèle à son passé et à ses origines » mais ne pas constamment les revendiquer : « il faut aussi savoir les taire par certains moment ». En ce qui concerne la fidélité à son passé il donne une raison introduite par la conjonction « car » : « on apprend de nos erreurs » et pour donner plus de crédibilité à son affirmation il propose une citation d'Oscar Wilde qui vient agir comme un argument d'autorité.

Maxime poursuit alors son argumentation en justifiant l'idée de rester fidèle à ses origines avec « nous devons en être fière » par une raison : « » c'est nos racines » et une conséquence « on peut faire partager notre culture à certaines personnes » et une conséquence potentielle « car on apprend de chacun ».

Puis, suit le développement de ses idées : nos origines peuvent nous être favorables ou non « pour percer dans certain domaine ». Il propose un exemple « pour faire du RAP » notre crédibilité sera en fonction de notre lieu de résidence : « Neuilly ou [la] Bretagne » ne seront pas des lieux « crédibles » contrairement à « la banlieue à problème ». Il conclut son exemple par « Ceci peut donner plus de crédibilité à sois même » qui est un peu étrange mais qui paraît signifier qu'en fonction de ses origines il faut faire quelque chose compatible avec elles. Et il conclut par une implication dans son discours avec « Je pense » et il choisit une partie de l'alternative « il faut rester fidèle à celle ci », sous-entendant son passé, ses origines, et il donne une raison : « car on se construit autour de celle ci ».

Maxime s'implique dans son discours, donne des raisons, fournit des exemples, fait appel à un auteur pour appuyer ses dires, met en évidence des conséquences. Nous remarquons que là encore il existe des indicateurs de la pensée critique.

Hervé
« Selon moi, il faut rester fidèle à son passé et à ses origines car tout d'abord nos racines sont là-bas c'est-à-dire nos parents viennent de là-bas, nos grands-parents viennent de là-bas aussi. Des fois pour certaines personnes, ils préfèrent oublier leurs origines car ils ont déjà subi trop de chose qui les a atteintes peut-être physiquement ou mentalement et qu'ils veulent oublier leurs passé en changeant de vie en partant dans un pays où ils se sentent plus a l'aise et ils peuvent vivre tranquillement sans les histoires qu'ils ont déjà vécu.
Mais au fonds d'eux même leurs origines, leurs pays d'origine leurs manque quand même. […]
Exemple moi, je viens de la Guadeloupe. J'ai déjà vécu des choses qui aurait pu me faire haire mes origine oublier mon passé. Ben au contraire je me dis non parce que ont s'est battue pour être accepté dans le système et que malgré les péripéthies vécu et subie je suis me sent obliger de l ne pas oublier mon passé et mes origines. »

Hervé expose immédiatement son point de vue « Selon moi » qui est de devoir « rester fidèle à son passé et à ses origines ». À cela il donne une raison introduite par la conjonction « car » : « nos racines sont là-bas » ainsi que nos parents et aïeux.

Mais Hervé reconnaît que « certaines personnes […] préfèrent oublier leurs origines. À cela il propose une raison : « ils ont déjà subit trop de chose qui les a atteint » et une conséquence : « ils préfèrent oublier leur passé en changeant de vie » et le développement de cette conséquence « en partant dans un pays où ils se sentent plus a l'aise » et aussi « ils peuvent vivre tranquillement ».

Il propose ensuite une autre conséquence : « au fonds d'eux même leurs origines, leur pays d'origine leurs manque quand même ».

Il fournit un exemple pour appuyer ce qu'il vient de dire : « je viens de la Guadeloupe. J'ai vécu des choses qui aurait pu me faire haire mes origine oublier mon passé ». Refusant ce reniement « au contraire je me dis non » il donne une raison introduite par la locution conjonctive « parce que » : « ont s'est battue pour être accepté dans le système » et il développe sa raison « malgré les péripéthies vécu… mon passé et mes origines ».

Hervé parle à la première personne et s'implique dans son discours. Il donne des raisons à ses affirmations et fournit des exemples. Il envisage un autre point de vue et propose des raisons qui viennent expliquer ce point de vue auquel il n'adhère pas. Ce faisant il examine l'envers de sa position et évalue les raisons supposées de ceux qui renient leurs origines. Il poursuit l'argumentation qu'il soutient en faisant appel à un exemple réel, lui, et donne une raison pour soutenir son opinion. Hervé utilise les habiletés de pensée qui sont propres à la pensée critique.

À l'étude de ces extraits d'expression écrite, nous pouvons constater que les habiletés de pensée qui sont propres à une pensée réflexive et critique sont présents. Nous pouvons aussi remarquer que les élèves s'impliquent dans leurs discours. À l'issue de leur composition certains penchent d'un côté ou d'un autre de l'alternative mais aussi quelques-uns d'entre eux montrent qu'on ne peut vraiment être catégorique sur l'un ou l'autre aspect du problème. L'intitulé du sujet d'expression en est la cause. C'est une situation problème qu'il faut discuter. Mais pour autant, pouvons-nous affirmer que ces habiletés sont dues aux heures de discussion philosophique que nous avons pratiquées avec cette classe pendant trois ans ? Nous ne pouvons le faire, car nous n'en n'avons pas la preuve.

Nous savons que depuis la fin du primaire les élèves s'exercent à argumenter et à présenter des travaux argumentatifs. Il est donc possible de supposer qu'en français, en expression écrite, les élèves font usage de leurs compétences et capacités acquises.

En ce qui concerne notre recherche, nous vérifions l'existence d'indicateurs de la pensée critique dans des classes qui ont eu une pratique de la discussion philosophique. Nous en trouvons ici, dans un travail de français. Nous ne savons démêler la part des acquis antérieurs de celle qui serait procurée par la réflexion philosophique. Nous pensons néanmoins que des habiletés de pensée exercées en discussion orale doivent certainement avoir une influence sur une réflexion écrite. Nous sommes convaincue que lorsque nous pratiquons la discussion philosophique avec nos élèves, nous les entraînons à penser mieux, de manière plus consciente et plus approfondie. Tout comme nous avons constaté que la discussion philosophique en classe de 2nde Chaudronnerie entraînait des évolutions dans la pensée de ceux qui y étaient présents, nous présumons que tout outil qui favorise à l'oral l'approfondissement de la pensée aura un impact sur un écrit nécessitant une réflexion critique.

D'autre part, l'aspect bénéfique sur le développement de la pensée critique des élèves, de la répétition des heures de pratiques philosophiques peut être considérablement augmenté si des exercices systématiques d'observation ou d'utilisation des habiletés de pensée sont effectués. S. Yergeau pense que des moyens pédagogiques complémentaires à la discussion philosophique doivent être mis en œuvre dans les classes comme « des grilles d'observation, d'auto-évaluation, des suivis de discussion, des retours, des synthèses, des exercices in situ, des tâches a priori, a posteriori... » (Yergeau, à paraître) Ce sont des moyens pédagogiques propices au développement de la pensée. Nous partageons entièrement son idée.

Conclusion

Les travaux d'élèves que nous avons présentés montrent à des degrés divers que des indicateurs de la pensée critique sont présents. Certains élèves montrent dans leurs écrits de capacités de réflexion importante ainsi qu'une mobilisation et une utilisation d'habiletés de pensée aisées. Mais pour autant nous ne pouvons dire, lorsqu'il s'agit d'un devoir de français par exemple si cela est dû à la pratique des NPP ou si cela provient de

leurs acquis antérieurs. Toutefois, nous constatons que les indicateurs de la pensée critique sont là, tant des habiletés que des attitudes. Nous constatons également que ces classes ont toutes eues des heures de NPP c'est pourquoi nous sommes incitée à penser que si les techniques d'argumentation sont issues du travail des années antérieures, elles ne peuvent être que renforcées par la pratique des NPP dont le but est l'éducation de la pensée et plus particulièrement de la pensée critique. C'est pourquoi nous pouvons estimer que ces pratiques ne peuvent qu'être favorables aux élèves de LP.

4. Les enregistrements

Avec toujours la même intention de chercher à repérer des indicateurs de la pensée critique dans les écrits ou paroles des élèves de LP, nous nous penchons maintenant sur les enregistrements des CRP ou DVDP effectuées avec nos élèves. Ceux-ci sont nombreux et nous n'en citerons que des extraits. Nous présenterons des extraits des verbatims des deux méthodes dans des classes de 3ème Professionnelle et dans des classes de Bac Pro. Nous les analyserons ensuite et nous proposerons une conclusion générale.

4.1. Enregistrements de CRP avec les élèves de 3ème 5 2012-2013

Nous présentons des extraits d'enregistrements avec cette classe car c'est une de celles avec laquelle nous avons régulièrement pratiqué la CRP, c'est-à-dire pratiquement toutes les semaines avec les élèves de cette 3ème 5. Bien que cela ait été pour les professeurs une classe difficile, les élèves étaient spontanés et avaient généralement envie de s'exprimer. Il y a eu de nombreux moments où nous avons dû interrompre la séance pour une mise au point sur les règles de fonctionnement ou pour rétablir le calme. Cependant, nous pensons que nous pouvons trouver dans les extraits suivants des indicateurs de la pensée critique.

4.1.1. Enregistrement de la CRP du 6 avril 2013 sur le sujet : « Faut-il mentir »

Cette discussion est fondée sur des affirmations et des questions qui font partie d'un plan de discussion (annexe PR.19). Ici nous discutons à partir de la proposition 4.

- Animatrice : « [...] Ça... c'est pas... c'est pas t'es d'accord ou t'es pas d'accord c'est : il est important lors d'un jugement que les témoins disent la vérité sur ce qu'ils ont vu.
- rires

- Anim. : Comment seraient les choses s'ils pouvaient dire tout ce qu'ils veulent peu importe que ce soit vrai ou non ?
- Ewen : faux témoignage ils pourraient le... pourraient avoir une amende.
- Anim. : donc ils pourraient avoir une amende pour faux témoignage, dit Ewen
- Ewen : non, même pas une amende parce que... ouais un risque d'emprisonnement même !
- Anim. : un risque d'emprisonnement.
- Ewen : pour ne pas avoir été francs
- Anim. : d'accord. Donc est ce que ce serait gênant que les témoins lors d'un procès ne disent pas la vérité ?
- William : ben non.
- Anim. : pourquoi non William ? (à un élève qui parle et veut intervenir) non écoute un peu ! William
- William : j'sais pas si par exemple...
(bruit continu en fond).
-Anim. : (au même élève qui veut intervenir) Attends, attends, attends, c'est William.
- William : Mais par exemple, imaginons il y a un ami sa mère tombe dans les escaliers et genre il y avait le beau-père à la maison imaginons et le beau-père bah il va dire ouais heu j'ai vu heu j'ai vu mon beau-fils pousser ma conjointe et hum ben j'sais pas si toi tu étais aussi avec le gars même s'il l'a fait imaginons, ben j'sais pas autant dire que non enfin j'sais pas, pas la peine que tu vas aller en prison j'sais pas (inaudible) même si il a pas fait exprès quoi (inaudible)
- Anim : Donc il vaut mieux mentir ?
-William: Bah quand c'est pour ses potes oui
- Anim : Quand c'est pour ses potes oui, donc on revient à la ...à la même proposition : on peut mentir pour protéger quelqu'un
- John : ben oui ! ».

Un élève a tout d'abord pensé qu'il fallait se prononcer sur l'affirmation du plan de discussion. Puis, une fois la question posée : « Comment seraient les choses s'ils pouvaient dire tout ce qu'ils veulent peu importe que ce soit vrai ou non ? », les élèves interviennent. C'est tout d'abord Ewen qui s'appuie sur ses connaissances pour donner une première réponse : pour un faux témoignage, les témoins risquent une amende. Puis il se reprend immédiatement et modifie sa réponse : « un risque d'emprisonnement

même » qui est un degré supérieur dans la sanction que les témoins pourraient avoir. Nous voyons qu'Ewen ne formule pas une hypothèse, qui serait en elle-même déjà une habileté de pensée, mais apporte des connaissances, ce qui en est une autre. Cela transparaît dans les termes qu'il emploie : « faux témoignage », « emprisonnement » qui sont des termes recherchés, davantage du langage soutenu que du langage courant qui est le langage le plus utilisé par les élèves de 3ème, quand leur langage n'est pas approximatif. Cela nous incite à penser qu'il connaît les termes utilisés et qu'il fait appel à des connaissances sur des sanctions possibles : amende et emprisonnement. Nous constatons que nous sommes devant un élève qui réfléchit vraiment aux implications du faux témoignage dans des affaires judiciaires.

L'animatrice en utilisant l'adverbe « donc » semble penser que l'argument d'Ewen va convaincre ses camarades et que les élèves vont répondre par l'affirmative à la question posée : « Donc est ce que ce serait gênant que les témoins lors d'un procès ne disent pas la vérité ? », mais William n'est pas de cet avis. Cet élève va alors donner un exemple, tiré de son imagination, pour tenter d'expliquer sa position. Il va inventer un scénario où une « mère tombe dans les escaliers » « et le beau-père bah il va dire ouais heu j'ai vu heu j'ai vu mon beau-fils pousser ma conjointe ». Il ajoute la présence d'un ami du fils qui va témoigner pour son ami : « si toi tu étais aussi avec le gars même s'il l'a fait imaginons, ben j'sais pas autant dire que non enfin j'sais pas, pas la peine que tu vas aller en prison ». William est bien conscient d'utiliser un exemple, il le dit deux fois et que celui-ci est fictif, il répète par trois fois « imaginons ». Cet exemple vient contredire l'argument d'Ewen fondé sur la sanction judiciaire pour faux témoignage. Lui aussi prend en compte les conséquences de l'acte mais à l'inverse, c'est-à-dire que ce ne sont pas les conséquences de l'acte du témoin qu'il prend en compte mais de celui de son ami, qui pourrait être emprisonné. C'est un peu, en quelque sorte, considérer la situation d'un autre point de vue. Deux arguments de types différents : connaissances et exemple tiré de l'imagination, mais trois habiletés de pensée : faire appel à des connaissances, donner un exemple, imaginer et nous pouvons y ajouter considérer les choses d'un autre point de vue.

De plus, nous pouvons constater que ces élèves cherchent à argumenter en ne s'appuyant pas sur leur cas personnel et ne fournissent pas d'exemple tiré de leur propre vie. Nous remarquons qu'ils sont capables de saisir les enjeux de la responsabilité des protagonistes

de la situation : les sanctions pour le faux témoignage et la sanction pour le jeune accusé par son beau-père. Ainsi ils se positionnent face au problème posé et leur argumentation entraîne l'adhésion de leur camarade John : « ben oui ». Nous pouvons alors affirmer que nous trouvons dans cet extrait des indicateurs de la pensée critique. L'échange entre les élèves fait naître des positions différentes et les habiletés de pensée présentes ici permettent au processus de la pensée critique d'émerger.

4.1.2. Enregistrement de la CRP du 18 mars 2013 à partir de la question : « à quoi sert de s'acheter une nouvelle robe pour aller chez son oncle et sa tante »

- Animatrice : « À quoi ça sert d'acheter une nouvelle robe, bon, là, c'était une nouvelle robe, mais un nouveau vêtement pour aller...
- Ewen : (en même temps). Pour être présentable...
- Anim. : ... chez votre oncle ou votre tante ? Alors, donc toi tu dis Ewen ?
- Ewen. Pour être présentable pour aller voir de la famille.
- Anim. D'accord, pour être présentable pour aller voir de la famille. Est-ce que c'est important d'être présentable pour aller voir de la famille ?
- Martin et Ewen : Oui !
- Anim. : Ewen ?
- Ewen : Ben faut que tu sois propre quoi.
- Anim. : faut que tu sois propre, faut rester propre d'accord. Alors en quoi c'est important Ewen ?
- Ewen. Ben j'sais pas, j'sais pas, hum, c'est de la politesse.
- Anim. D'accord. Parce que ça fait partie de la politesse.
- Ewen : Ben oui.

Anim. Oui ?

- Ewen : On vient pas en pyjama voir sa famille, enfin…
- Brendan : Ben si !

(rires discrets).

- Anim. : Si ça pose pas de problème heu…
- Brendan : J'sais pas...
- Anim. : Brendan ?
- Brendan : si t'es chez eux après… »

Dans cet extrait, les élèves ont choisi de discuter sur l'intérêt de la tenue vestimentaire des jeunes pour rendre visite à la famille. Ewen donne tout de suite une raison : « Pour être présentable pour aller voir de la famille ». Puis en réponse aux questions de l'animatrice un camarade et lui estiment que cela est important d'être présentable pour sa famille. Ensuite Ewen approfondit sa réponse : « Ben faut que tu sois propre quoi » « parce que « c'est de la politesse » et il donne un contre-exemple sensé appuyer sa position : « On vient pas en pyjama voir sa famille ». Ewen fait preuve dans ses réponses d'une grande cohérence, il essaie de rechercher pourquoi il faut être présentable et donne une raison qui lui semble valable et qu'il présente un peu comme un argument d'autorité : « c'est de la politesse ». Nous pouvons voir que cet élève est réellement dans la réflexion et tâche d'approfondir ses réponses.

Brendan va contredire Ewen sur « l'argument d'autorité » que celui-ci a apporté. Pour lui, il est possible d'aller voir sa famille en pyjama dans le cas où on reste chez elle après la visite. En proposant cette hypothèse : rester dans la famille après la visite, il justifie sa contradiction.

En présentant leurs raisons les élèves ne se placent pas dans leur vécu mais réfléchissent d'une façon plus générale. La raison qui est donnée par Ewen pour être valable pour tous est contredite par celle apportée par Brendan. En faisant cela Brendan met à mal le caractère général de la raison d'Ewen et propose un cas où la politesse mise en avant par Ewen ne s'applique pas nécessairement. Nous pouvons constater que dans cet échange les élèves réfléchissent vraiment et cherchent pour l'un une raison qui soit valable pour tous et pour l'autre un contre-exemple où cette raison ne s'applique pas. Nous pouvons alors dire que nous sommes dans le processus de la pensée critique.

4.1.3. Enregistrement de la CPR du 25 mars 2013 des 3ème 5 sur les droits des élèves

Lors de cette CRP nous discutons à partir d'un exercice (annexe PR.20). Les élèves ont réfléchi individuellement d'abord et nous discutons maintenant à partir de la proposition 5. Nous sommes avec le groupe 1.

- Animatrice : « [...] Est ce que c'est un droit des élèves de coopérer avec les autres lors des examens ?

- Virginie : Non !
- Alizée : Ben non.
- Anim. : Alors non ? Tout le monde a mis non ou est ce qu'il y a quelqu'un qui a mis oui ?... Alors, non pourquoi Alizée ?
- Alizée : Parce que sinon ça servirait à rien de venir. Les examens c'est pour montrer ce qu'on sait faire
- Anim. : D'accord. Qu'est-ce que tu disais Dylan ?
- Dylan : Ça s'appelle de la coopération.
- Anim. : Ça s'appelle de la coopération. Et alors est ce que la coopération c'est quelque chose, à ton avis de positif ?
- Virginie : Non.
- Dylan : Oui dans certains cas…
- Anim. : Oui dans certains cas, alors comme par exemple ?
- Dylan : Au foot par exemple.
- Anim. : Au foot, c'est important de coopérer avec ses équipiers ?
- Dylan : Oui…
- Anim. : D'accord. Est ce qu'il y a d'autres cas ou la coopération c'est quelque chose qui est bien ? Puisque là vous dites que coopérer pendant un examen c'est pas terrible. Hein, puisque là ça doit être nous-même qui devons faire l'examen
- Cindy : Ben partout, à part les examens.
- Anim : À part les examens c'est bien ?
- Cindy : Ouais !
- Anim. : Ah Antoine, est-ce que tu as un exemple ?
- Antoine : Ben pour ceux qui jouent aux jeux vidéo... ils jouent en équipe.
- Anim. : ils jouent en équipe. Donc quand on est en équipe, la coopération c'est bien ? Il faut ? C'est nécessaire ? Est ce qu'il y a d'autres cas ou la coopération c'est... quelque chose de bien ?
- Antoine : L'Union européenne !
- Anim. : Oui, Alors, pourquoi est-ce que tu dis ça ?
- Antoine : Bah... ils font des réunions.
- Anim. : Ils font des réunions. Ils font que des réunions ?
- Virginie : Ils parlent à la France aussi.
- Anim. : Ils parlent à la France ? L'Union européenne ?
- Virginie : Ben je sais pas.

- Anim. : Qu'est-ce qu'ils font à l'Union européenne ? Vous dîtes coopération, ben Antoine dit c'est un exemple de coopération l'Union européenne en quoi est-ce que vous voyez que l'Union européenne est un exemple de coopération ?
- Alizée : Je sais pas
- Anim. : Ha ! C'est peut-être pas un bon exemple alors Antoine ?
- Antoine : Si !
- Anim. : Pourquoi alors Antoine ?
- Antoine : Ils échangent de l'argent.
Alizée : Ils travaillent ensemble.
- Anim. : Ils travaillent ensemble ?
- Alizée : L'Allemagne et la France.
- Anim. : L'Allemagne et la France travaillent ensemble ? Est-ce que tu peux donner un exemple ? Dans quel domaine ils travaillent ensemble ?
- Alizée : Bah ils se partagent le charbon et l'acier.
- Anim. : Ils partagent le charbon et l'acier. C'est une forme de coopération ?
- Cindy : Ouais !
[...]
- Anim. : Est-ce qu'il y a d'autres formes de coopération dans l'Union européenne ?
Avant cette discussion, les élèves ont déjà répondu sur leurs feuilles par oui ou par non à la question de savoir s'ils estimaient que les élèves pouvaient coopérer lors des examens. Ils ont tous répondu non. Nous en sommes maintenant, dans la discussion, à essayer de donner des raisons et de trouver des exemples pour justifier leur réponse.

Alizée donne une raison introduite par « parce que » : « sinon ça ne servirait à rien de venir » car ajoute-t-elle, « les examens c'est pour montrer ce qu'on sait faire ». Dylan conceptualise le fait de s'aider : « Ça s'appelle de la coopération ». À la question de savoir si la coopération est positive, deux élèves répondent : Virginie par la négative et Dylan par l'affirmative mais en nuançant : « dans certains cas ». Puis ce même élève donne l'exemple du football où il est important de coopérer avec ses équipiers. Cindy estime que partout à part pour les examens, qui doivent se faire seuls, la coopération est une bonne chose. Antoine propose alors un autre exemple, celui des joueurs de jeux vidéo qui jouent en équipe.

Nous en sommes alors à dire que la coopération est une bonne chose quand on travaille en équipe. Tandis que les élèves cherchent d'autres exemples, Antoine propose celui de l'Union européenne. Il donne des raisons à cela : « ils font des réunions », « ils échangent de l'argent ». Virginie ajoute : « Ils parlent à la France aussi » sans qu'elle puisse dire pourquoi c'est une coopération. Alizée propose : « Ils travaillent ensemble ». Mais alors qu'Antoine et Virginie ne peuvent approfondir leurs exemples, Alizée va plus loin dans sa proposition puisqu'elle cite un cas de coopération entre deux pays, celui du charbon et de l'acier entre l'Allemagne et la France. Même si son exemple de coopération est ancien et n'est pas complet en termes de nombre de pays participant à la CECA (Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier), Alizée fait appel à des connaissances pour le justifier.

Le moment où l'animatrice suggère que l'exemple donné par Antoine n'est peut-être pas un bon exemple est un moment intéressant. En effet, les élèves ont beau chercher en quoi l'Union européenne est un exemple de coopération, ils ont du mal à le faire. Virginie et Alizée disent « Je ne sais pas » et Virginie et Antoine ne peuvent développer leurs raisons. Mais quand l'animatrice remet en question la pertinence de l'exemple, Antoine persiste : « Si ! » et il va avancer une autre raison : « ils échangent de l'argent ». Ceci est intéressant car nous pouvons voir ici qu'un élève persiste dans son idée qu'il estime valable sans avoir les mots pour l'exprimer. L'exemple qu'il avait donné était tout à fait pertinent mais l'animatrice souhaitait que lui et ses camarades approfondissent. Antoine est dans la position de celui qui a l'intuition que ce qu'il propose est valable mais qu'il n'a pas les mots ou les bons arguments pour défendre son idée. Dans ces classes, rappelons-le, le problème du langage est crucial et l'absence de vocabulaire limite fortement leur développement, notamment psychologique. C'est Alizée, avec son exemple de coopération entre deux pays et son apport de connaissances qui viendra au secours d'Antoine.

Ainsi au cours de cette CRP nous voyons des élèves qui sont en recherche, qui se heurtent aux difficultés de ceux qui n'ont pas les mots mais qui, cependant, donnent des raisons, fournissent des exemples, développent leurs idées, conceptualisent, nuancent, font appel aux connaissances et en définitive coopèrent ensemble pour tenter de répondre au mieux aux questions posées par l'exercice et par l'animatrice. Nous sommes bien là dans un

travail de co-construction où des habiletés de pensée sont repérables. Pour nous, tout ceci montre des indicateurs de la pensée critique.

4.1.4. Enregistrement de la CPR du 25 mars 2013 sur les droits des élèves à partir d'un exercice

Nous discutons ici avec le groupe 1 de la proposition 6 (annexe PR.20).
-Animatrice : « Alors on arrive à la question six : est-ce que on a... est-ce que c'est un droit des élèves d'insulter les professeurs ou les agents ?
-Virginie : Bah non !
-Dylan : Les agents oui !
-Anim. : Alors Dylan qu'est-ce que tu as dit ?
-Dylan : Dans leur dos.
-Anim. : Dans leur dos c'est un droit ?
-Virginie : Bah oui, faut pas qu'ils entendent !
-Anim. : Donc, dans leur dos c'est un droit...
-Cindy : Dans leur dos c'est pas un droit non plus hein !
Brouhaha.
-Virginie : Ça n'a jamais été un droit.
Inaudible.
-Anim. : Qu'est-ce que tu dis heu... ?
-Amaury : Thomas c'est un cas à part !
-Anim. : Thomas c'est un cas à part ? Il insulte les profs Thomas?
-Thomas : Ben oui mais c'était pas ici donc ça compte pas !
-Virginie : Nan, mais moi...
Brouhaha.
-Anim. : Qu'est-ce que tu disais Virginie ? Ça n'est jamais un droit d'insulter ?
-Virginie : Ben ouais.
-Cindy : Ben si, si les gens le méritent.
-Virginie : Personne mérite d'être insulté !
-Cindy : Ben si !
-Anim. : Personne mérite d'être insulté. Non ? Tu es d'accord Alizée avec ce que dit Virginie ? Alors pourquoi Alizée ? Tu disais quelque chose ?
-Alizée : (inaudible).

-Cindy : Après faut utiliser les bonnes insultes.
Brouhaha (inaudible).
-Cindy : ... Je sais pas, t'apprécie pas
-Virginie : Ben ouais par exemple on va pas insulter alors qu'on apprécie pas quand on est insulté quoi !
-Anim. : D'accord, donc en fait on le fait pas parce que nous on comprend ce que ça fait, on aime pas qu'on nous le fasse donc on ne le fait pas.
-Alizée : Mais c'est par respect pour la personne aussi.
-Anim. : Oui ? Qu'est-ce que tu entends par ça Alizée ?

Lors de cette CRP nous discutons à partir de questions sur les droits et les devoirs des élèves. La question concerne le droit d'insulter les professeurs et les agents dans le cadre de l'école. Virginie réagit spontanément par une exclamation négative mais sa réponse est tout de suite nuancée par Dylan qui va émettre l'idée que les élèves ont le droit d'insulter les agents mais « Dans leur dos » car ajoute Virginie : « faut pas qu'ils entendent ». Cependant Cindy va s'opposer au fait que ce soit un droit d'élève : « Dans leur dos c'est pas un droit non plus hein ! » et Virginie renchérit : « ça n'a jamais été un droit ».

Les réponses font réagir les élèves et certains parlent sans que l'animatrice puisse vraiment entendre ce qui se dit. Cependant un élève semble s'exprimer mais de façon peu audible, aussi l'animatrice lui demande de répéter ce qu'il a dit. Amaury prend alors la parole et évoquant l'élève auquel l'animatrice s'adresse dit : « Thomas c'est un cas à part ». Devant le questionnement de l'animatrice Thomas répond qu'il a insulté des professeurs mais que « c'était pas ici donc ça compte pas ».

Virginie reprend alors la parole pour exprimer le fait que, selon elle, ce n'est jamais un droit d'insulter. Cindy contredit Virginie en apportant l'idée que cela devient un droit quand la personne le mérite, mais Virginie s'exclame : « Personne mérite d'être insulté ! ». Cindy surenchérit avec « Ben si ».

Alizée semble être en accord avec les propos de Virginie mais l'enregistrement est inaudible. Cependant Cindy continue sur la possibilité d'insulter les personnes qui le méritent en utilisant « les bonnes insultes ». La discussion tourne ensuite sur les insultes

que l'on n'apprécie pas pour soi-même et Virginie estime « qu'on ne va pas insulter quand on n'apprécie pas qu'on est insulté quoi ! », mais Alizée ajoute une autre idée, celle que la raison pour laquelle on n'insulte pas les autres n'est pas seulement parce soi-même on n'apprécierait pas d'être insulté : « Mais c'est par respect pour la personne aussi ». L'animatrice demande à Alizée si elle peut expliquer ce qu'elle entend par cela, mais celle-ci ne répond pas et la suite de l'enregistrement ne l'explique pas non plus.

Dans cet extrait nous voyons des élèves aux prises avec un problème éthique. En effet, la question insulter des professeurs ou des agents est-il un droit des élèves les renvoie à des considérations morales. C'est un sujet sensible et les élèves de cette classe ont un avis partagé sur la question. D'ailleurs dans la suite de l'enregistrement nous reviendrons sur l'idée de Cindy sur « les bonnes insultes ». Nous pouvons constater d'emblée que les élèves se placent dans une position extérieure à leur propre personne. Ils parlent tous de façon générale de ce que les élèves ont le droit de faire ou pas et donnent une raison qui se rapporte toujours au « on » général. Seul Thomas évoque son cas particulier. Nous pouvons de même remarquer que les interventions sont en lien les unes avec les autres ce qui montre que ces élèves s'écoutent et valident ou contredisent ce que d'autres ont dit. Plusieurs habiletés de pensée sont repérables : nuancer, faire des hypothèses, donner des raisons, préciser, affirmer, donner des exemples. Les interventions de Virginie sont intéressantes car si de prime abord on a l'impression qu'elle se contredit : « Bah non ! » et « Bah oui, faut pas qu'ils entendent », une lecture attentive de ses réponses montre qu'elle est dans la co-construction avec ses camarades car elle va, par exemple, donner une raison à la précision apportée par Dylan quand il dit « seulement dans leur dos ». Elle explique cela par « faut pas qu'ils entendent ». Elle appuie l'affirmation de Cindy par « ça n'a jamais été un droit » quand celle-ci dit « Dans leur dos c'est pas un droit non plus hein ! ». De même elle vient appuyer ce que dit Cindy sur le fait qu'on n'apprécie pas certaines insultes : » : Ben ouais par exemple on va pas insulter alors qu'on apprécie pas quand on est insulté quoi ! ». Cependant elle est aussi capable d'énoncer ses propres idées en assénant un : « Personne mérite d'être insulté ! » péremptoire qui vient appuyer l'idée qu'elle a déjà émise dans la discussion selon laquelle insulter n'a jamais été un droit. C'est une participation active et aidante. Ceci montre une posture d'ouverture, d'écoute et de considération pour les idées d'autrui. En tant que groupe, nous sommes là en présence d'une discussion dont le sujet fait réagir les élèves mais qui le font en lien les uns avec les autres. Certains élèves discutent entre eux, ce que montrent les mentions

sur le brouhaha et certains passages inaudibles de l'enregistrement, mais malgré cela, la discussion se poursuit et des idées différentes sont avancées. Les interventions sont parfois brèves et peu éclairantes : « Bah ouais ! », cependant nous l'avons dit, nous avons pu relever des habiletés de pensée et aussi des attitudes, ce qui montre que le processus de la pensée critique est présent.

4.1.5. Enregistrement de la CPR du 25 mars 2013 sur les droits des élèves à partir d'un exercice

Nous discutons ici avec le groupe 2 de la proposition 12 (annexe PR.20).

- Animatrice : « […] Si on prend la question 12 : est-ce que heu...est ce que c'est un droit d'élève de ne pas recevoir de punition corporelle ?
- Des élèves ensemble : Ouais !
- Brendan : Ben oui c'est un droit, si c'est lui qui fait une connerie bah il a une punition, s'il la fait pas, bah…
- Anim. : Punition corporelle.
- Lucas : Corporelle, ça veut dire une tarte ou…
- Des élèves : Ha oui ! (rires)
- William : Ben j'sais pas, un professeur, dans tous les cas avant oui, mais maintenant un professeur n'a pas de…, de…
- Yannick : S'il se défend…
- Brendan : Oui mais ils ont pas le droit de toucher un élève !
- Anim.: De toucher ?
- Lucas : De le prendre comme ça et de le dégager.
- Anim. : J'ai pas le droit de faire ça?
- Lucas : Ben oui, bien sûr, mais heu genre, j'sais pas un professeur n'a aucun droit de, ben de...donner un coup de tête à un élève.
- Anim. : Donc, donc...(brouhaha) donc si tu poursuis ton raisonnement, si tu pars de l'idée qu'un professeur n'a pas le droit de toucher un élève, qu'est-ce que tu en déduis?
- Lucas : Ben que un élève non plus a pas le droit de frapper un professeur, ben c'est dans les deux cas de toute façon.
- Anim. : D'accord, donc c'est quelque chose qui est réciproque ?

Brendan : (inaudible) Après hop, coup de tête, balayette.

- Anim. : Après, n'imagine pas des situations Brendan, (rires). Mais donc en fait, ça veut dire que c'est un droit d'un élève ? C'est le droit d'un élève de ne pas recevoir de punition corporelle ?
- Yannick : Corporelle, oui.
- Lucas : Ben si il cherche après aussi…
- William : Après, un professeur, s'il le met à bout, si une tarte part, bon là, okay !
- Brendan : Ben même, il a pas le droit de frapper !

Dans cet extrait nous voyons les élèves aux prises avec une question qui ne paraît pas au premier abord problématique : ils répondent unanimement « ouais ! ». Brendan prend alors la parole pour appuyer l'acquiescement général : « ben oui c'est un droit », cependant l'animatrice et le groupe s'aperçoivent qu'il n'a pas compris ou retenu la dimension corporelle de la punition. L'animatrice corrige les termes en accentuant le « corporelle » et Lucas explique à Brendan ce à quoi on peut s'attendre lors d'une punition corporelle : « corporelle ça veut dire une tarte ».

William prend ensuite la parole pour dire « qu'avant » un professeur pouvait donner une punition corporelle aux élèves mais que ce n'est plus le cas. Yannick apporte une hypothèse utilisée comme un contre argument qui interroge l'affirmation de William « s'il se défend » mais Brendan revient à la loi : « ils ont pas le droit de toucher un élève ». « Toucher un élève » demande une clarification. Lucas estime qu'un professeur ne peut prendre un élève d'une certaine façon « et de le dégager ». Devant l'interrogation de l'animatrice, il se reprend et il va donner un exemple de ce qu'un professeur ne peut pas faire : « un professeur n'a aucun droit de, ben de...donner un coup de tête à un élève ».

L'animatrice s'adressant alors à Lucas lui demande de poursuivre son raisonnement pour savoir ce qu'il peut en déduire. Elle imagine que cet élève va en déduire que l'interdiction de punition corporelle est un droit pour l'élève. Lucas en déduit lui autre chose : « ben que un élève non plus a pas le droit de frapper un professeur ». Lucas n'est pas dans la déduction logique puisque sa déduction n'est pas directement tirée de ce qui a été dit auparavant aussi bien par lui que par ses camarades Brendan et William, mais cela apporte une idée proposée comme hypothèse par Yannick « s'il se défend » formulée ainsi par Lucas : « ben c'est dans les deux cas de toute façon » et reprise par l'animatrice « donc c'est quelque chose qui est réciproque ?

Puis l'animatrice pose de nouveau la question aux élèves : « C'est le droit d'un élève de ne pas recevoir de punition corporelle ? » Yannick répond par l'affirmative en insistant sur le « corporelle » mais il est tout de suite contredit par Lucas : « ben si il cherche après aussi… » qui envisage la possibilité d'être sanctionné corporellement. William appuie la contradiction de Lucas en proposant l'hypothèse d'un professeur poussé « à bout » et qui ne se maîtrise pas : « si une tarte part, bon là okay... ». William montre par là qu'il trouve compréhensibles les punitions corporelles dans le cas d'énervement d'un professeur poussé à bout par un élève. Mais Brendan s'oppose formellement à cette hypothèse en fournissant un argument d'autorité : « ben même, il a pas le droit de frapper ».

Nous assistons dans cet extrait à une discussion qui « fonctionne » assez bien. Le rythme des interventions est rapide, plusieurs élèves y participent, un élève Lucas apporte son aide pour expliquer ce que signifie punition corporelle. Les élèves sont dans la recherche, ils essaient d'y voir clair et de répondre à la question avec des arguments. Ils apportent des exemples, ils s'appuient sur des connaissances (William), ils envisagent différentes situations (Yannick, William, Lucas), ils appuient le raisonnement d'un camarade ou s'y opposent. Ils tentent de déduire une conclusion de leur raisonnement. Enfin, en apportant un argument qui se réfère au droit, Brendan clôt la discussion sur la question. Nous sommes bien ici dans une co-construction où les intervenants participent à la réflexion générale. Nous constatons que cette discussion se situe bien dans le processus de la pensée critique : il y a des habiletés de pensée et une attitude qui est celle de la dynamique de la recherche.

Dans ces *verbatims* d'enregistrements avec cette classe de 3ème 5, nous avons pu constater que nous nous trouvions en présence d'indicateurs de la pensée critique. Nous avons vu des attitudes propres à ce type de pensée se déployer comme, avoir une attitude aidante, une posture d'ouverture, s'impliquer dans la recherche, ainsi que des habiletés souvent relevées comme, donner des exemples, proposer un contre-exemple, donner des raisons, des conséquences, mais aussi nuancer, conceptualiser, etc. Certains font appel à des connaissances extérieures. Les interventions sont en lien les unes avec les autres. Nous avons pu remarquer qu'à certains moments nous sommes dans une co-construction où certains élèves ou le groupe entier participent à la discussion. Nous pouvons donc conclure que nous sommes ici dans le processus de la pensée critique.

Nous voulons maintenant vérifier si ce que nous avons découvert dans les classes de 3ème sont également repérable dans les classes de Bac Pro. C'est pourquoi nous recherchons maintenant des indicateurs de la pensée critique avec les élèves de ces classes. Bien que, nous le verrons, les élèves de Bac Pro ont généralement une plus grande aisance dans la prise de parole ou dans le vocabulaire que les élèves de 3ème, ce n'est pas toujours le cas et nous avons souvent des réponses brèves. Souvent les élèves cherchent leurs mots dans le feu de la discussion et c'est l'animatrice qui leur propose des termes. Le langage est un langage le plus souvent familier, ce sont des discussions entre adolescents. D'autre part, il faut parfois aller chercher les élèves qui, tout en suivant attentivement la discussion, n'interviennent pas c'est pourquoi on peut trouver parfois des incitations à la prise de parole de la part de l'animatrice.

4.2. Enregistrement d'une CRP avec une classe de Première MSC (Bac Pro aéronautique) année 2011-2012

Nous travaillons ici avec un groupe de cette classe à partir de la question : l'amour excuse-t-il tout ?
Avant cette CRP, les élèves ont choisi différents sujets de discussion et voté. La question « l'amour excuse-t-il tout ? » est arrivée en tête. Avant cet extrait les élèves ont évoqué l'infidélité dans un couple et nous en sommes maintenant à réfléchir à cette question hors situation d'amour dans le couple.

4.2.1. Extrait 1

- Animatrice : « Bon alors, pour l'instant on parle de ça... heu... de l'amour qui permettrait d'excuser ou au contraire qui n'excuserait pas. Vous dîtes que dans le cas où on trompe son ami ou son conjoint, hé bien ce n'est pas excusable. Mais, est ce que... heu... l'amour ne s'applique qu'à son conjoint ou qu'à son ami(e) ?
- Bleuenn : Non.
- Hugues : Non, entre potes.
- Anim. : Entre amis, voilà, et alors, est- ce que parce que, parce que quelqu'un est votre ami, est- ce que vous pouvez excuser ce qu'il fait, ou y a-t-il des actions qu'il peut faire ou des choses qu'il dit que vous ne pouvez pas excuser ?
- Bleuenn : Mais il y a des limites…

- Anim. : Il y a des limites, comme pour les couples alors ? Est-ce que ce serait les mêmes limites ?
- Hugues, Bleuenn, Adrien : Non !
- Anim. : Non ? Pourquoi ?
- Bleuenn : Déjà il n'y a pas la question de fidélité.
- Anim. : Il y pas de question de fidélité entre amis ?
- Bleuenn : La fidélité n'est pas la même, et heu…
- Hugues : C'est pas la même !
- Bleuenn : C'est pas par exemple tromper ou… c'est plus heu… enfin voilà, un ami, ça doit être… c'est pas pareil.
- David : Bah tromper si, parce que j'avais une pote... Elle m'avait fait un scandale parce que je suis parti voir une autre fille pendant… je voyais plus ma meilleure pote quoi !
[...]
- Thomas : Attends… t'as dit que ta pote faisait un scandale?
- David : J'avais une pote, ma meilleure pote, elle m'a fait genre une crise de jalousie parce que j'allais voir une autre fille pendant un moment.
- - Maxime : C'était ta pote, c'était pas ta...?
David : Ben non, mais elle a pas accepté que du coup que j'aille voir une autre fille alors que je suis sa meilleure amie, je devais être avec elle.
[...]
- Anim. : [...]. Et alors, est-ce que tu crois qu'elle aurait dû t'excuser ?
Silence
- Sébastien : Il y a pas d'amour.
- Anim. : Il y a pas d'amour entre amis ?
- Sébastien : Il y a pas d'amour, mais il y a des sentiments j'trouve.
- Bleuenn : Ben il y a une liaison quoi, enfin quoi… il y a un truc quoi.
- Hugues : Ouais il y a une liaison.
- Anim. : Tout à l'heure on a dit… tout à l'heure on a dit, que il n'y avait pas de l'amour seulement entre conjoints on va dire…
- Hugues : Avec ses frères et sœurs.
- Anim. : Mais qu'il y avait aussi de l'amour entre les amis.
- Hugues : Et les frères et sœurs.
- Anim. : Et là tu dis qu'il n'y a pas d'amour ?
- Maxime : Bah, j'étais pas là au début.

- Thomas : Avec la famille aussi il y a de l'amour.

Dans cet extrait nous voyons des élèves de Première Bac Pro s'interroger sur l'amour et essayer de préciser leurs idées. À la question « l'amour ne s'applique-t-il qu'à son conjoint ou ami(e) ? » Bleuenn et Hugues répondent par la négative et Hugues élargit le champ en incluant les amis « entre potes » ». Cependant les élèves pensent qu'il existe des limites à ne pas franchir pour être excusé par amour mais qu'elles sont différentes de celles en vigueur dans un couple. L'animatrice demande alors quelles seraient ces limites. Les élèves vont tenter de trouver des critères qui permettraient de dire ce que sont ces limites infranchissables. Bleuenn élimine d'emblée la fidélité car « La fidélité n'est pas la même ». Cette idée est appuyée par Hugues mais Bleuenn ne sait pas comment expliquer la différence entre tromper un conjoint ou tromper un ami « C'est pas par exemple tromper ou… c'est plus heu… enfin voilà, un ami, ça doit être… c'est pas pareil ». Cependant cette distinction qu'elle fait, sans pouvoir la formuler, n'est pas de l'avis de David qui va s'y opposer en donnant un exemple personnel : sa meilleure amie lui a « fait un scandale parce que je suis parti voir une autre fille » et qu'ainsi il la négligeait : « je voyais plus ma meilleure pote quoi ».

À l'écoute de cet exemple, des élèves sont incrédules et David doit préciser que sa meilleure amie lui « a fait genre une crise de jalousie ». Maxime demande davantage de précisions : « C'était ta pote, c'était pas ta...? » et David précise que sa meilleure amie voulait qu'il soit avec elle. À la question de l'animatrice « est-ce que tu crois qu'elle aurait dû t'excuser ? », David ne répond pas. Sébastien prend alors la parole pour dire qu'il n'y a pas d'amour entre les amis mais « des sentiments ». Il distingue les sentiments de l'amour, et c'est ce à quoi Bleuenn et Hugues vont se rallier : « Ben il y a une liaison » sans vraiment savoir nommer la distinction : « enfin quoi, il y a un truc quoi ».

Au cours de ce moment de discussion, nous voyons des élèves essayer de distinguer en quoi les relations amicales sont différentes des relations amoureuses par rapport à la question posée. Si les distinctions sont difficiles à faire, parce que les élèves ne trouvent pas les mots ou les expressions pour faire comprendre leurs idées, nous pouvons tout de même constater qu'ils proposent des critères qui sont aussitôt mis en discussion. David va appuyer sa contradiction du critère d'absence de fidélité dans l'amitié en proposant un exemple personnel qui annule ce critère pour l'amitié. Des demandes de clarification

de la situation sont formulées par certains élèves et un élève estime qu'il faut distinguer dans ce contexte l'amour des sentiments. Une élève qui souscrit à cette distinction contextuelle tente encore une fois de proposer le terme adéquat qui puisse s'appliquer à cet état, mais sans grand succès. Nous pouvons constater que si les mots ne sont pas au rendez-vous, nous avons néanmoins des élèves qui s'impliquent dans une recherche qui comporte plusieurs moments (ici nous en sommes à un deuxième type de relations). Ils proposent des critères, des contradictions, des exemples. Ils ont le souci du contexte et de trouver les mots adéquats à celui-ci, pour cela ils essaient de faire des distinctions. Malgré la modestie du « résultat » quant aux distinctions, nous remarquons des habiletés de pensée et nous constatons que nous sommes, à tout le moins partiellement, dans le processus de la pensée critique.

4.2.2. Extrait 2

Il se situe immédiatement à la suite du premier extrait. Nous avons retiré certains passages qui n'étaient pas intéressants du point de vue de la discussion, soit les élèves font du bruit et l'enregistrement est inaudible, soit ils plaisantent en dehors de la discussion.

-Animatrice : « Avec la famille aussi il y a de l'amour ?

-Anim. : Donc, et alors imaginons quelque chose d'autre... imaginons heu...je sais pas moi, vous êtes... allez, vous avez un frère ou une sœur qui va commettre une action dramatique. Je sais pas...il va prendre un couteau et il va aller assassiner quelqu'un.

- Gweltaz : Houla !
- Anim. : Est-ce que, parce que vous l'aimez, est-ce que vous pouvez l'excuser ?
- Gweltaz : Ben non !
- Bleuenn : ...petit copain ou copine
- Hugues : C'est un malade, il a pété un câble !
- Bleuenn : Dans la famille c'est pas pareil.
- Anim. : Pourquoi c'est pas pareil ?
- Bleuenn : Parce que la famille c'est…
- Thomas : C'est à vie.
- Anim. : La famille c'est à vie ?
- Damien : On choisit pas sa famille !

- Anim. : Oui mais, est-ce que c'est parce que c'est ta famille que tu dois l'excuser ou c'est parce que tu l'aimes ou est-ce que tu penses qu'il y a des choses qui ne sont pas excusables ?

Silence

- Bleuenn : Ça dépend dans quelles conditions il l'a fait.

- Louis : Ça dépend si…

- Bleuenn : Ça dépend si c'est quelqu'un pour... aussi bien c'est quelqu'un comme ça, pour s'amuser, donc déjà c'est pas pareil… on peut pas essayer de le raisonner.

- Anim. : Oui, d'accord, c'est vrai.

- Bleuenn : Du coup pour l'excuser c'est moins excusable, enfin on peut moins l'excuser facilement que si c'est pour la légitime défense. Là il y a pas de question à se poser quoi.

- Anim. : Ok, d'accord. Donc, si c'est pour la légitime défense, on l'excuse. D'accord ?

- Gweltaz : Ouais.

- Anim. : Bon… Si c'est pas pour la légitime défense ?

- Hugues : Ben là ça va poser problème.

- Bleuenn : On aura plus de mal à l'excuser donc heu... on comprend pas son geste.

[...]

- Samuel : Ben non, on essaie de comprendre pourquoi il a fait ça.

- Gweltaz : Ben je sais pas… j'évite de traîner avec lui. J'aurais trop peur de me faire tuer !

- Anim. : Oui David ?

[...]

- David : Moi, si ma meilleure amie m'appelle et qu'elle me dit comme ça, j'ai tué quelqu'un, j'ai besoin de toi, ben je crois que j'irais quand même avec elle.

- Bleuenn, Gweltaz : Moi aussi !

- Damien : Ouais, moi aussi !

- Bleuenn : Après ça dépend à quel point on est lié avec la personne parce que si c'est juste un pote comme ça... bah... on a pas forcément envie de se mettre dans l'affaire. Mais si c'est heu... quelqu'un à qui on tient vraiment, on peut plus aller l'aider quoi.

- Samuel : (en même temps que Bleuenn) Ouais moi si c'est un pote comme ça j'irais pas l'aider.

- Anim. : Attention, c'est pas être complice de ce qu'il a fait, non, non il ne donne pas cet exemple-là. David donne l'exemple que sa meilleure amie tue quelqu'un et puis après elle l'appelle et elle dit j'ai besoin de toi

- Maxime : Oui, mais ça dépend du contexte…
- Anim. : Mais… oui d'accord...elle a besoin de lui peut-être pour qu'il la réconforte, qu'il l'aide moralement.
[...]
- Anim. : Samuel, toi, qu'est-ce que tu penses de ce que vient de dire David ?
- Samuel : J'irais cacher le corps.
rires
- Anim. : Donc tu serais complice ?
[...]
- Bleuenn : Moi si c'est par exemple mon cousin qui m'appelle et qui dit qu'il a tué quelqu'un, ça me dérangerait pas d'être complice…
- Anim : Pour le sauver ?
- Bleuenn : Ouais, pour être avec lui et l'aider.

Dans cette partie de la discussion, l'animatrice propose de réfléchir sur un sujet d'imagination, mettant en cause un meurtrier, membre de la famille. La question est la même que dans le début de cette discussion : « Est ce que, parce que vous l'aimez, est-ce que vous pouvez l'excuser ? Gweltaz réagit spontanément en s'exclamant négativement « Ben non ! ». Par l'utilisation du « Ben » il donne une réponse qui semble évidente pour lui. Hugues ne peut imaginer l'acte du membre de sa famille comme le fait d'un homme ou d'une femme sain ou saine d'esprit. Il fait alors une hypothèse : « C'est un malade, il a pété un câble. ». L'animatrice repose alors sa question et Bleuenn estime que « Dans la famille c'est pas pareil ». Des élèves tentent alors d'expliquer pourquoi ils font une distinction entre la famille et des amis : Pour Thomas la famille « C'est à vie » et pour Damien « On choisit pas sa famille » sans qu'il explicite pourquoi il dit cela. La question est difficile et le silence qui s'installe le montre. Les élèves réfléchissent à la situation proposée.

Puis Bleuenn évoque le contexte du meurtre et les raisons qui auraient pu pousser cette personne à tuer pour pouvoir savoir si elle est excusable ou non. Elle envisage une situation en impasse : quelqu'un qui fait cela pour s'amuser et là « on peut pas essayer de le raisonner. » et « Du coup pour l'excuser c'est moins excusable ». Et elle apporte alors une autre circonstance du meurtre : la légitime défense. Dans lequel cas « Là il y a pas de question à se poser quoi ». Gweltaz est d'accord avec elle sur cette idée. Mais

dans le cas où la légitime défense n'est pas évoquée, Hugues dit : « Ben là ça va poser problème » car Bleuenn continue « On aura plus de mal à l'excuser » et Samuel essaie de « comprendre pourquoi il a fait ça ». Dans le cas d'un meurtre sans légitime défense, Gweltaz exprime des craintes pour lui-même, il n'est pas rassuré en présence du meurtrier, même s'il est un membre de sa famille.

David alors soulève alors une autre idée : si sa meilleure amie lui demande son aide après avoir tué quelqu'un, il pense qu'il ira l'aider. Bleuenn, Gweltaz et Damien souscrivent entièrement à cette idée : « Moi aussi ». La conversation dévie alors sur un meurtrier qui n'est pas membre de la famille mais un ou une meilleur(e) ami(e). Bleuenn va pouvoir ainsi faire une distinction entre « le pote comme ça » et « quelqu'un à qui on tient vraiment ». Suivant le lien que nous avons avec cette personne ou « on n'a pas forcément envie de se mettre dans l'affaire » ou « on peut (…) aller l'aider ». Samuel et Bleuenn reprennent tous deux l'idée de la personne à laquelle ils sont peu liés en disant « j'irais pas l'aider ».

L'animatrice fait une mise au point par rapport à la situation imaginée par David. Il ne s'agit pas d'être complice mais d'aider son ami ou amie. Maxime intervient alors en apportant l'idée que le contexte est important dans cette décision que l'on aurait à prendre. Samuel dit que dans ce cas proposé par David, il irait « cacher le corps », il deviendrait ainsi complice lui demande l'animatrice. Puis Bleuenn remet la discussion dans le contexte proposé au départ en faisant l'hypothèse de son cousin meurtrier pour qui elle deviendrait complice pour pouvoir l'aider.

Nous assistons ici à des échanges d'élèves qui effectuent des raisonnements hypothétiques. En effet, ils formulent des hypothèses : « C'est un malade, il a pété un câble », « si ma meilleure amie m'appelle... » et dégagent des implications « On aura plus de mal à l'excuser », « J'irais cacher le corps ». Ils font des distinctions, proposent des situations et des idées nouvelles pour faire avancer la recherche, écoutent leurs camarades et les soutiennent par leurs propos. Ils tiennent compte des circonstances et du contexte, font des raisonnements logiques, apportent des nuances à ce qu'ils disent. Toutes ces activités sont des habiletés de pensée. D'autre part, hormis les moments où les élèves plaisantent ou discutent, nous les voyons impliqués dans la recherche et ils

essaient d'apporter des réponses cohérentes. Ils sont vraiment dans la pensée réflexive. C'est pourquoi nous pouvons dire qu'ils sont dans le processus de la pensée critique.

4.3. Enregistrements de DVDP du 2 juin 2015 avec la classe de 2 ASY (aéronautique)

Nous discutons ici avec un seul groupe de la classe.
Dans le programme de français de Seconde Bac Professionnel nous étudions la figure du héros. Nous avons travaillé sur une séquence dans laquelle nous nous sommes intéressés à un portrait d'Achille tiré de l'Illiade ainsi qu'une photo de Brad Pitt, son incarnation, dans le film de Wolfgang Petersen, Troie (Troy), sorti en 2004. Ensuite nous nous sommes penchés sur un portrait d'Arthur à partir d'un texte de Chrétien de Troyes. D'autres séances nous ont fait travailler sur le personnage de Georges Duroy dans Bel Ami de Maupassant et enfin un personnage de série télévisée le Dr House. Nous avons relevé différentes caractéristiques du héros de fiction. Le jour de la DVDP, nous allons réfléchir sur la question : Qui est un héros aujourd'hui ? Nous présentons ci-dessous différents extraits de cet enregistrement.

4.3.1. Extrait 1

Nous en sommes tout au début de la discussion.
- Animatrice : « [...] « Qui peut être un héros aujourd'hui ? […] Quelles qualités faut-il pour être un héros ? (au président) Alors, donc vas-y, tu commences, tu ouvres la séance et puis tu donnes la parole à celui qui la demande.
- Alexandre (président) : Romain s'il vous plaît.
- Romain : Bah, être grand et fort.
- Anim. : Donc pour toi Romain, un héros c'est être grand et fort. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit Romain ?
- Élèves ensemble : Oui, Bah oui...(inaudible)
- Anim. : Alors il ne faut pas parler dans votre barbe, il faut lever la main pour qu'Alexandre puisse vous donner la parole.
- Alexandre : Édouard ?
- Édouard : Non, c'est faux puisque quelqu'un, qu'il soit petit ou grand, s'il sauve des vies c'est un héros.
- Anim. : D'accord. Donc toi tu fais une distinction entre l'apparence des gens et l'action. Est-ce que c'est l'apparence qui fait qu'on est un héros Romain ? Ou est-ce que c'est

l'action qui fait qu'on est un héros ? Donc Édouard serait plutôt d'avis qu'on serait dans l'action quand on est un héros.
- Romain : Je sais pas. Non pis même ouais… Ouais il a un peu raison quand même parce que … Mais souvent m'fin...les héros c'est quand même pas les tout petits maigres.
- Anim. : Pourquoi est-ce que tu dis ça Romain ? Est-ce que ça veut dire que pour pouvoir faire des actions héroïques il faut quand même avoir une force physique ?
- Romain : Bah oui ! »

Au début de cette discussion, nous allons rechercher les critères qui nous permettent de dire que cet homme est un héros. Romain donne un premier critère, celui de la force physique. Certains élèves acquiescent mais Édouard va venir s'opposer totalement à ce critère « Non, c'est faux. ». Il donne un autre critère qui est : « il sauve des vies ».
Questionné par l'animatrice après qu'elle a présenté pour Romain et pour la classe les deux critères proposés, Romain va se retrouver plongé dans la réflexion : « Je sais pas » et va alors faire quelque chose que l'on trouve rarement dans nos classes : il reconnaît en partie la justesse du raisonnement d'Edouard : « Ouais il a un peu raison quand même ». Mais il revient néanmoins à son critère en le justifiant « Les héros c'est quand même pas les tout petits tout maigres ». Cependant il est d'accord avec la proposition de l'animatrice qui relie les deux critères : être dans l'action (pour sauver des vies) et avoir une force physique.

Dans ce court extrait nous pouvons assister à un échange entre les membres du groupe pour établir des critères. Les deux élèves qui prennent la parole ne se contentent pas de proposer des critères mais ils les justifient par une conséquence pour Édouard (sauver des vies) et par une cause pour Romain (avoir une force physique). En outre, cet élève a la capacité de se remettre en question et de dire clairement que son camarade a raison. Nous sentons dans ce passage toute la réflexion de Romain qui tente de démêler dans sa pensée le critère le plus valable. Puis, il se reprend, estimant peut-être que son critère est le bon, et il va proposer un argument, peu explicite mais repris par l'animatrice.

Nous pouvons constater ici l'existence d'habiletés de pensée comme donner des critères, argumenter, mettre en évidence une cause, mettre en évidence une conséquence, on peut aussi voir l'habileté d'envisager une situation suivant différents angles lorsque Romain étudie la validité du critère d'Édouard. On y trouve également l'attitude propice à

l'autocorrection. Nous voyons donc bien que nous sommes ici dans une discussion qui se place d'emblée dans le processus de la pensée critique.

4.3.2 Extrait 2

Cet extrait se situe immédiatement à la suite du premier.
Les deux répliques ci-dessous sont les deux dernières de l'extrait précédent.

- Anim. : Pourquoi est-ce que tu dis ça Romain ? Est-ce que ça veut dire que pour pouvoir faire des actions héroïques il faut quand même avoir une force physique ?
- Romain : Bah oui !
- Bran : Bah c'est suivant l'époque.
- Anim. : Vas-y Bran.
- Bran : Bah à l'époque des chevaliers, pour être un héros fallait se battre et tout... donc fallait avoir une force physique. Mais maintenant, bah… on se bat toujours mais c'est plus de la même façon quoi.
- Anim. : Oui ?
- Bran : On se bat pas avec les poings ou des armes.
- Bastien : Si ! Avec les poings si !
- Robin : (inaudible)...coups de poing américain.
- Bastien : Ouais, (inaudible), je suis d'accord avec lui.

Murmures.

- Anim. : Donc en fait ce que soulève... la nuance que soulève Bran c'est : , le fait d'être un héros ça va dépendre en fonction des époques. Si on est au Moyen-Âge, il faut une force physique parce qu'il faut une force nécessaire par exemple pour manier les armes. Hein ? Qu'on n'est pas obligé d'avoir aujourd'hui. Un pistolet c'est quand même beaucoup moins lourd qu'une épée ou qu'une lance de combat, hein ? Et donc ça nécessite pas forcément une grande force. Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que la force physique est la seule qui doive rentrer en considération pour être un héros ?
- Romain : Non, il faut aussi le mental.
- Robin, Yann : Le mental.
- Alexandre : Ulysse ?
- Ulysse : Ben non parce que, par exemple, sur l'attentat de Charlie Hebdo, après y a le... je sais plus qui c'est qui avait lancé le truc « Je suis Charlie », mais ça avait fasciné tout

le monde dans le monde entier, du coup c'était pas avec quelque chose de physique ou c'est juste...(interrompu)
- Édouard : Je le considère pas comme un héros !
- Nicolas : C'est pas un héros !
- Ulysse : Bah si, un peu quand même…
- Nicolas : Mais non, un héros…
- Anim. : Attendez, laissez-le finir. Vas-y Ulysse. Ulysse, pourquoi est-ce que tu dis que le gars qui a trouvé l'idée « Je suis Charlie » c'est un héros ?
- Ulysse : Parce qu'il a redressé tout le monde. Enfin… vu que tout le monde s'apitoie sur leur sort, sur Charlie Hebdo, bah enfin y a tout le monde qui a dit « oui, Charlie faut continuer » quoi.
- Anim. : D'accord, donc en fait, pour toi c'est un héros parce qu'il a permis qu'il y ait une prise de conscience et qu'on change d'attitude ?
- Ulysse : C'est ça.
- Alexandre : Bran ?
- Bran : Ouais mais non, c'est pas du tout ça un héros ! Enfin, il doit faire changer les choses. Là ça a rien fait changer. Ça a rien changé, c'est toujours détruit.
Plusieurs élèves parlent en même temps.
- Anim : Chut ! Mais attends Bran… justement, c'est ce que dit Ulysse. Ulysse dit que pour lui il est un héros parce qu'au lieu qu'on reste à s'apitoyer sur le drame eh bien on se dit… on a un sursaut en disant : « Ah non, sûrement pas, on veut pas de ça et moi je suis Charlie ». Il y a des millions de personnes qui ont mis « Je suis Charlie » pour dire : « Je ne suis pas d'accord avec ces actions-là et je veux que la liberté, par exemple d'expression, continue ». Donc Ulysse dit : « Ça fait changer les choses ».
- Édouard : Non, moi je suis pas d'accord !
- Bran : Ouais, mais un héros doit… il doit donner de sa personne pour faire des actions quoi. Alors que là il a juste mis « Je suis Charlie ». Ça n'a rien de (inaudible). Arthur il allait à la guerre, il aurait pu mourir. »

Dans ce deuxième moment de la discussion, nous sommes toujours à la recherche de critères valables pour distinguer un héros d'un quidam. Bran va émettre l'idée que la figure du héros peut varier avec les époques mais qu'à certains moments de l'histoire, comme au Moyen-Âge, la force physique était déterminante. Il ajoute qu'aujourd'hui, les choses ont changé et que l'« on se bat pas avec les poings ou avec des armes ». Ce à

quoi s'opposent Bastien et Robin en donnant l'exemple des « coups de poing américain ». L'animatrice récapitule pour la classe en indiquant que Bran apporte une nuance à l'idée de la force physique qui serait déterminante. À la question de l'animatrice : « Est-ce que la force physique est la seule qui doive rentrer en considération pour être un héros ? », Romain, Robin et Yann répondent que le mental doit aussi entrer en considération. C'est alors qu'Ulysse demande la parole et remet en question ce critère de force physique déterminante pour être un héros. Il va donner l'exemple du créateur de la phrase « Je suis Charlie » qui n'avait pas besoin de la force physique.

Édouard, et Nicolas s'opposent à l'idée de considérer cet homme comme un héros mais pourtant Ulysse persiste « Bah si un peu quand même ». Il explique sa position en donnant la raison que cet homme « a redressé tout le monde » et fait prendre conscience qu'il fallait changer d'attitude : « y a tout le monde qui a dit : « Charlie faut continuer ». Bran va apporter une contradiction en disant qu'« un héros (…) il doit faire changer les choses », que ce n'est pas le cas de la personne citée par Ulysse car « Ça n'a rien changé, c'est toujours détruit ». L'animatrice explique alors à Bran et aux élèves pour quelle raison Ulysse peut dire « ça fait changer les choses ». Mais Édouard exprime son désaccord sans aller plus loin et Bran n'est pas convaincu, même s'il semble avoir compris le point de vue d'Ulysse : « Ouais ». Il donne une raison qui devient un autre critère pour la discussion : « un héros, il doit donner de sa personne pour faire des actions ». Il réfute ce critère pour l'exemple d'Ulysse en disant qu'il n'y avait pas de danger pour cet homme. Il propose un autre exemple pour le sien : « Arthur il allait à la guerre, il aurait pu mourir ».

Nous pouvons voir ici aussi des élèves qui sont impliqués dans la recherche. Ils cherchent à établir et valider les critères du héros et chaque proposition est véritablement discutée. Un élève apporte une nuance à l'un des critères retenus dans le premier extrait. Nous pouvons même dire qu'il contextualise l'idée avancée par son camarade. Certains élèves font des affirmations tandis que d'autres donnent des exemples précis connus de tous. Ils donnent des raisons, évaluent celles des camarades et proposent des contradictions. Un élève persiste dans sa pensée et l'approfondit tout en acceptant de l'entendre critiquée. Avec leurs différentes interventions les élèves font avancer la recherche. On peut dire

que les indicateurs de la pensée critique sont bien présents ici avec de nombreuses habiletés et des attitudes de co-chercheurs.

4.3.3 Extrait 3

Dans cet extrait la discussion porte sur le don d'organes. Des élèves s'opposent sur le fait de qualifier cet acte d'héroïque ou non et dans le cas où cela le serait de dire si c'est davantage héroïque pour un membre de sa famille ou pour des inconnus.

- Animatrice : « Si jamais c'est pour un membre de sa famille, est-ce que c'est un acte héroïque ? Parce que Bran dit non, c'est aussi pour celui qui le fait.
- Martin : Bah si, pour la famille c'est plus héroïque que pour quelqu'un d'autre, quoi... m'enfin !
- Anim. : Ah ! Toi tu dis que pour la famille c'est plus héroïque que quelqu'un d'autre ?
- Des élèves ensemble : Non, mais non ! Au contraire !
- Alexandre : Bah moi je préfère sauver quelqu'un de ma famille que quelqu'un que je ne connais pas.
- Des élèves ensemble : Tu préfères ! Tu préfères ! …
- Jérémy : Tu préfères ! Du coup c'est intéressé, c'est pour toi.
- Alexandre : Ouais, mais...enfin, moi j'vois ça plus héroïque pour ma famille que pour les autres, hein.
- Anim. Pourquoi est-ce que tu vois ça plus héroïque pour ta famille que pour les autres ?
- Alexandre : Bah parce que les autres je les connais pas.
- Bastien : Parce que t'as une reconnaissance, après.
- Alexandre : Ouais, voilà.
- Bastien : Voilà !
- Anim. : Donc on en revient à ce que disait Édouard… Si on récapitule, on en revient à ce que disait Édouard, c'est-à-dire : pour Alexandre, hein, j'entends bien que pour vous non, pour Alexandre, c'est plus héroïque d'aider quelqu'un de sa famille, par exemple, parce que, ben, on va avoir la reconnaissance qu'il a fait ça pour quelqu'un, il va le savoir, il va le voir et on va lui dire « merci beaucoup, je suis en vie grâce à toi ». Hein ? Donc il y a quelqu'un qui lui dit : « T'es mon héros ». Vous n'êtes pas d'accord ? Pourquoi ?
- Valentin : Bah, parce qu'on a dit au début…
- Anim. : Valentin, vas-y.

- Valentin : On a dit au début, avec Bran, que ça devait être un acte euh… désintéressé et...
- Anim. Et gratuit.
- Valentin : Et tout...et sauf que là, moi je préférerais perdre mon rein que perdre un membre de ma famille. Alors qu'un inconnu, c'est pas quelqu'un que ça se trouve on va revoir, il saura jamais que c'est nous.
- Autres élèves ensemble : Bah ouais parce que si…
- Valentin : On est fier intérieurement de ce qu'on a fait, quoi.
- Anim : D'accord.
- Valentin : On sera quand même reconnu par quelqu'un.
- Anim. : Par qui ?
- Robin : Bah non parce que c'est anonyme.
- Valentin : Si si, parce que cette personne se dira : « Oui, y a bien quelqu'un qui m'a filé un rein ». Il saura pas que c'est nous, mais il saura que quelqu'un l'a fait. Du coup pour lui quelqu'un sera un héros. Il saura pas qui, mais quelqu'un sera un héros.
- Anim. : Donc… ?
- Martin : Tu préfères voir quelqu'un de ta famille vivre…
- Valentin : Mais je te parle pas de ce que tu préfères, je te parle d'être un héros.
- Yannick : Oui, voilà.
- Anim. : D'accord, d'accord…
- Valentin : C'est comme donner son sang. Tu donnes quand même quelque chose de toi, sauf que c'est pas vraiment un acte euh...un acte héroïque, quoi. Voilà, tu donnes ton sang…
- Anim. : Alors pourquoi c'est pas héroïque de donner son sang ?
- Jason : Parce que si ça s'trouve ton sang il va pas…
- Valentin : Parce que ça se renouvelle. Tu perds rien.
- Anim. : Ah ! D'accord.
- Valentin : C'est pas...c'est pas un sacrifice quoi.
- Anim. : D'accord, d'accord, c'est pas quelque chose qui a une grosse, grosse valeur comme un rein. Parce qu'un rein, t'en a que deux…
- Valentin : Oui, on n'en a que deux… Les plaquettes elles se reforment et euh…
- Anim. : D'accord, tandis que le sang se renouvelle. Donc, en fait, c'est pas héroïque.
- Valentin : Bah c'est...c'est bien, c'est…
- Anim. : C'est généreux… ?

- Valentin : C'est généreux, c'est… C'est vrai que ce qu'on dit, c'est des actes bien, quoi, mais c'est pas forcément héroïque, quoi.
- Bran : C'est pas vraiment courageux, quoi.
- Valentin : C'est un acte citoyen, on va dire. »

Donner ses organes est-il héroïque ? Les élèves sont partagés en ce qui concerne cette démarche pour un membre de leur famille. Bran estime que lorsque c'est pour quelqu'un de sa famille c'est davantage égoïste qu'héroïque car on fait la démarche pour soi. Martin n'est pas d'accord avec l'idée de Bran estimant même que « pour la famille c'est plus héroïque que pour quelqu'un d'autre ». Cette idée fait vivement réagir des élèves à son encontre. Mais Alexandre va soutenir l'idée de Martin : « moi je préfère sauver quelqu'un de ma famille que quelqu'un que je ne connais pas ». Nouvelle opposition véhémente des camarades et Jérémy répond à Alexandre qu'il est intéressé et que c'est une démarche pour lui. Alexandre admet « ouais » tout en insistant sur le caractère héroïque « parce que les autres je les connais pas. ». Bastien lui rétorque que son action serait réalisée « Parce que t'as une reconnaissance, après », ce qu'Alexandre admet. L'animatrice récapitule alors les idées d'Alexandre qui sont en accord avec celles d'Edouard. Elle engage alors ceux qui s'opposent à ces idées à expliquer pourquoi ils le sont.

Valentin va alors faire référence à ce qui avait été dit au début de la discussion où nous établissions les critères du héros et de l'acte héroïque pas à pas. Il rappelle ce qu'avait dit Bran : l'acte héroïque est désintéressé et gratuit. Il mentionne le fait qu'il préférerait « perdre mon rein que perdre un membre de ma famille » et que dans le cas d'un don d'organe pour un inconnu, celui-ci ne « saura jamais que c'est nous ». Il ajoute l'idée que cet acte nous rend fier de nous et qu'« On sera quand même reconnu par quelqu'un ». Robin apporte une contradiction en précisant que cet acte est anonyme mais Valentin explique que la personne greffée saura qu'un héros anonyme l'a sauvé.

Martin tente de comprendre la pensée de Valentin ou de défendre son idée mais Valentin le coupe en replaçant le problème dans le chemin de pensée que nous avons suivi jusqu'alors qui ne se situe pas au niveau des préférences mais de la position du héros : « Mais je te parle pas de ce que tu préfères, je te parle d'être un héros. ».

Puis Valentin va proposer une comparaison pour approfondir sa pensée : « C'est comme donner son sang » mais cette comparaison n'en n'est pas vraiment une car c'est un retour sur un moment de la discussion où les élèves se questionnaient et se demandaient s'il était héroïque de donner son sang. Pour lui cela n'est pas héroïque car même si cela répond à un des critères retenus pour qualifier un acte héroïque : donner de soi, donner son sang n'a rien d'héroïque, contrairement à un don d'organes car le sang se renouvelle et que « c'est pas un sacrifice quoi ». Cependant si ça n'est pas un acte héroïque c'est tout de même quelque chose qui est « bien ». Il cherche ses mots et l'animatrice lui suggère « généreux » qui était l'un des critères retenus auparavant. Valentin l'intègre dans sa réponse en répétant que donner son sang est un acte « bien » mais pas héroïque. Bran rajoute qu'en effet ce n'est pas un acte courageux comme nous avions pu l'évoquer auparavant comme un éventuel critère. Valentin poursuit son idée en concluant par « C'est un acte citoyen, on va dire » qui distingue le don du sang d'un acte héroïque.

Dans cet échange, nous pouvons voir des élèves intéressés, véritablement impliqués dans la recherche et qui ont le souci de la méthode d'investigation. Cela est visible quand les élèves s'exclament ensemble lorsqu'une idée différente apparaît. Certes, ces exclamations intempestives ne sont pas du tout à rechercher avec les élèves dans une DVDP ou une CRP, bien au contraire, puisque chacun prend la parole à son tour, mais cela montre à quel point la discussion les concerne. De plus, quand Valentin revient sur ce qui a été dit au début de la discussion en mentionnant le nom de son camarade, en rappelant l'idée émise et le travail d'établissement de critères, nous pouvons dire que cet élève a « le souci (…) de garder à l'esprit la préoccupation initiale » [traduction de l'auteure] (Ennis, 1987 p. 12) en restant concentré sur l'objet de pensée. C'est encore le cas quand il reprend son camarade Martin et resituant le problème non pas dans les préférences que nous pourrions avoir mais dans la capacité à être un héros.

Nous pouvons remarquer alors différentes attitudes qui sont celles du penseur critique, comme dans le désir de compréhension d'autrui et la prise en compte de sa pensée, une attitude à l'autocorrection ainsi que la capacité à accepter une critique raisonnable lorsque Alexandre admet que sa démarche est intéressée, une écoute active et attentive qui engage entièrement l'auditeur. Certains semblent ne pas avoir les mots pour exprimer leur pensée ou bien l'occasion de le faire. Ils appuient alors ce qui a été dit : « Oui, voilà. » (Yannick) ou bien font des hypothèses qui montrent, même inachevées que

l'élève suit l'échange intensément et pense pouvoir intervenir à bon escient (Jason). En plus de ces attitudes, qui sont déjà à elles-seules des indicateurs importants de la pensée critique, nous pouvons repérer des habiletés de pensée comme : faire une hypothèse, donner des raisons, émettre une contradiction, faire un apport de connaissance, établir des distinctions, se placer au niveau des valeurs (le bien, l'acte citoyen), avoir des considérations éthiques, faire une comparaison. Tout ceci nous montre que nous sommes vraiment dans une pensée réflexive et que le processus de la pensée critique est non seulement engagé mais aussi se développe.

Conclusion à partir de l'analyse des enregistrements

Après l'analyse des extraits d'enregistrements nous pouvons constater que des indicateurs de la pensée critique sont présents. Ils sont repérables dans de nombreuses habiletés de pensée, mais aussi dans des attitudes. Nous constatons également que ces élèves manquent de vocabulaire pour exprimer avec précision ce qu'ils veulent dire, ce qui nécessite de la part de l'animateur ou de l'animatrice d'être dans une écoute attentive pour saisir au mieux la pensée de l'élève en tenant compte du contexte, de la connaissance qu'il ou elle a de ses difficultés, mais aussi de tous les signes non-verbaux qui peuvent être perceptibles : agitation, froncement de sourcils, gêne, sourires… Cela nécessite également pour les camarades d'être aussi dans cette attitude d'écoute et d'ouverture à autrui : « je ne peux écouter l'autre qu'en faisant silence sur ma parole pour accueillir cette altérité » car « pour comprendre il faut […] brancher son attention à l'autre, se tourner vers lui, écouter activement » (Tozzi, 2008. 1, np). Nous en avons eu quelques exemples dans ces extraits. Cette attitude est celle que nous considérons comme première dans la liste des attitudes de la pensée critique, puisque c'est celle à partir de laquelle toute CRP ou DVDP est possible. Cependant, nous avons pu remarquer que d'autres attitudes étaient présentes également : l'ouverture d'esprit, la persévérance, la motivation, l'intérêt pour la vérité et la recherche et, rarement mais néanmoins repérée ici, une attitude relative à l'auto-correction. Tous ces extraits montrent bien que le processus de la pensée critique est amorcé et parfois même se développe, quand ces NPP sont pratiquées depuis un certain temps.

Conclusion du chapitre

Pour clore ce chapitre, nous pouvons affirmer que des indicateurs de la pensée critique sont présents dans l'analyse de tous les différents travaux et pratiques réalisés avec les élèves de LP.

Les thèmes et sujets de DVDP à eux seuls montrent des aptitudes à l'émergence de la pensée critique comme la curiosité, l'ouverture d'esprit mais aussi la nécessité du recours aux ressources du milieu, l'affirmation d'une faillibilité, premier pas vers l'auto-correction… Dès qu'on y adjoint des extraits d'enregistrements, on constate l'émergence du processus de la pensée critique à travers des attitudes comme une écoute attentive, des habiletés de pensée. Les questionnaires de CRP nous présentent de nombreuses habiletés de pensée comme donner des raisons, mettre en évidence une cause ou une conséquence, mais aussi d'autres, moins fréquentes comme : envisager la question sous différents angles, se placer d'un point de vue différent. Nous pouvons également constater que généralement les élèves s'impliquent dans leur pensée, même si nous n'en sommes qu'au début de la pratique. Réussir à formuler une question qui pourra être choisie et sur laquelle nous allons réfléchir ensemble est un élément motivant et favorable à la confiance en soi. De plus, l'analyse des questionnaires a montré qu'il était possible d'y découvrir l'existence d'attitudes comme celle du penseur, c'est-à-dire celui qui se met en recherche et qui s'implique dans ses propos, mais aussi celle plus rare de la prise de conscience de sa faillibilité et de la nécessité de demander l'aide du groupe.

En ce qui concerne les questions posées par les élèves et auxquelles ils répondent avant la discussion, nous nous apercevons que nous sommes en présence d'habiletés de pensée et ce, en nombre important, notamment dans les classes de 3ème, malgré les difficultés d'expression rencontrées par les élèves. Nous avons également relevé certaines attitudes dont celle « du penseur », caractérisée par un désir de recherche et de vérité. Dans les questions et travaux réalisés après la délibération, nous constatons que la discussion entre pairs a bien un effet sur la pensée de certains élèves. En effet, nous avons pu voir que discuter en groupe permet de modifier sa pensée et d'argumenter différemment en intégrant des éléments évoqués par d'autres au cours de la délibération, ou en se positionnant par rapport à la pensée d'un camarade. Cela peut également favoriser une

justification a posteriori quand des élèves manquent de mots pour exprimer leur pensée et sont ainsi aidés par les réflexions de leurs pairs.

Lorsque nous avons analysé des travaux hors contexte de la CRP et de la DVDP, nous avons pu constater que des indicateurs étaient présents, notamment de nombreuses habiletés de pensée et parfois des attitudes constitutives de la pensée critique, ce qui nous a permis de conclure que nous sommes en présence d'une pensée réflexive et critique. D'autre part, pour un groupe d'élèves de 3ème qui pratiquaient la CRP régulièrement, pour d'autres classes avec lesquels nous avions pratiqué la DVDP, nous notons un accroissement dans la capacité à utiliser les outils de pensée, un enrichissement dans leur appropriation. Une certaine maturité de pensée apparaît chez certains les conduisant à une remise en question de leurs choix professionnels ou de vie. Leur réflexion devient plus éthique, plus critique.

Quand nous avons intégré le travail sur un texte philosophique dans notre séquence de français sur « les philosophes des Lumières », outre la présence d'habiletés de pensée et d'intérêt des élèves, repérables également dans les autres travaux, nous avons remarqué un travail d'interprétation qualifié par Lipman comme faisant partie de l'activité de pensée « traduire », qui est l'une des quatre grandes aires d'habiletés cognitives à partir de laquelle se bâtit la pensée critique. Nous en avons conclu que le travail sur un texte philosophique se soldait par un gain d'activités cognitives chez nos élèves, que nous étions entièrement dans la pensée réflexive et que travailler en co-construction permettait de nous placer dans le processus de la pensée critique.

Lors de l'analyse des enregistrements, toutes classes confondues, nous remarquons la présence d'habiletés de pensée, que nous estimons même nombreuses et variées pour des élèves de classes en grandes difficultés comme les 3èmes. Nous avons aussi décelé des attitudes caractéristiques de la pensée critique comme la prise en compte d'autrui, l'écoute attentive, la collaboration ou l'entraide, le mode de pensée responsable. Nous avons remarqué l'implication des élèves dans la recherche avec le souci de compréhension des camarades mais aussi celui de la recherche elle-même avec « le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale » [traduction de l'auteure] (Ennis, 1987 p.12) en restant concentré sur l'objet de pensée. Nous avons noté dans certaines classes l'existence de persévérance et nous pouvons dire de courage intellectuel qui font

s'interroger davantage les élèves pour parvenir à cerner le problème soulevé. Ils souhaitent généralement parvenir à trouver une réponse pour eux-mêmes, mais acceptent l'aide des camarades et parfois leurs critiques. Ainsi, certains sont-ils capables de revoir leurs idées, de les nuancer voire de s'auto-corriger ce qui, là encore, indique des attitudes du penseur critique. Suivant les questions ou sujets choisis, nous avons pu remarquer que des jeunes se placent au niveau des valeurs et exposent des considérations éthiques, ce qui est encourageant si l'on considère que ces qualités se doivent d'être développées aussi bien dans la vie sociale que dans la vie professionnelle.

Ainsi, des indicateurs précis de la pensée critique, que sont des habiletés de pensée et des attitudes, sont bien présents dans l'ensemble des différents documents que nous avons présentés et analysés. Nous avons relevé dans certains cas une progression dans l'appropriation et l'usage des habiletés de pensée, notamment lorsque la CRP ou la DVDP étaient pratiquées dans les classes de façon régulière. Nous avons constaté un intérêt pour ces pratiques, pour la discussion entre pairs et aussi pour l'étude de textes philosophiques. Nous avons pu remarquer que le questionnement dans les cours pouvait mener à des échanges fructueux en français, de même que l'étude de textes philosophiques apportait un bénéfice en termes d'activités cognitives pour les élèves. Nous avons vu se développer des compétences comme la persévérance et le courage intellectuel, mais aussi la reconnaissance de sa faillibilité et l'acceptation des critiques qui mènent à l'auto-correction. Nous pouvons alors affirmer que la Communauté de Recherche Philosophique et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique permettent le travail sur la pensée et en particulier sur la pensée critique. Elles permettent aux élèves de progresser et d'affiner leur pensée par le travail rigoureux qu'elles mettent en œuvre, notamment en travaillant sur le maniement des habiletés de recherche et l'acquisition des attitudes propres à cette pensée. Nous pouvons aussi remarquer qu'il serait particulièrement intéressant de voir pratiquer une recherche ultérieure avec des groupes témoins et des groupes expérimentaux afin de pouvoir mesurer, indépendamment des pré-acquis, l'impact réel du développement de la pensée critique des élèves de LP, grâce à ces deux méthodes.

Chapitre 7 Pour aller plus loin

Introduction

Grâce aux travaux de très nombreux universitaires et chercheurs, dont nous avons parlé au cours de notre recherche, il existe aujourd'hui un consensus pour dire que l'exercice de la pensée critique est essentiel à la réussite de la vie actuelle et future des enfants et adolescents d'un État démocratique. Toutefois, ces chercheurs constatent aussi qu'il n'est pas suffisamment développé dans la population et chez les élèves. Or, s'il existe des attitudes favorables à son avènement, la pensée critique n'est cependant pas innée et elle nécessite un véritable enseignement. Bien qu'il soit possible de l'exercer dans différents contextes, c'est à l'école que revient la mission fondamentale de l'enseigner.

En ce qui concerne le domaine de l'enseignement professionnel, nous avons constaté à la lecture des référentiels de ce cursus que la pensée critique était indispensable dans l'exercice d'une profession et qu'elle était implicite dans certaines tâches sans qu'elle soit clairement nommée. Dans notre recherche, nous avons montré que le processus de cette pensée était amorcé et parfois développé lorsque l'on pratique la Communauté de Recherche Philosophique et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique avec les élèves de LP. Mais pour autant est-ce suffisant pour affirmer que nous formons la pensée critique ? Pouvons-nous nous contenter de l'aborder et d'amorcer le processus ? Nous faisons l'hypothèse qu'il faut aller plus loin et nous nous proposons dans ce chapitre d'ouvrir quelques pistes pour faire en sorte que la pensée critique des élèves soit effectivement développée à l'école.

1. Vers une prise en charge plus importante des différentes disciplines scolaires dans le développement de la pensée critique

Lors de nos séances de NPP avec les élèves de LP et à partir de nos analyses, nous avons pu constater la présence de la pensée critique à travers des indicateurs et l'engagement de son processus d'acquisition. Nous avons remarqué qu'il était différent suivant les élèves, les conditions et la fréquence à laquelle nous effectuions ces séances. Ainsi, il est significatif de voir que c'est avec les classes dans lesquelles nous avons le plus pratiqué les NPP (3ème Pro) que nous avons pu constater l'évolution la plus remarquable dans la qualité des questions (analyses des questions initiales suivant le tableau de Cam) et des

échanges au fur et à mesure de l'avancée de l'année scolaire (analyse des enregistrements).

La première piste sera alors de proposer d'augmenter la fréquence des pratiques philosophiques avec ces élèves.

Il nous paraît en effet, à partir de nos analyses, que la régularité et le nombre d'heures consacrées à ces pratiques sont directement liés à un possible approfondissement de la pensée critique. Nous avons pu constater dans les écrits avant et après la discussion (voir le chapitre 6 de notre thèse, le point 3.2) avec la classe de 2 Bac Pro Chaudronnerie par exemple, que nous étions en présence d'une modification de la pensée par la prise en compte de la parole des camarades de classe. Certains élèves ont pu, à l'issue de la discussion, formuler des raisons, pencher d'un côté ou de l'autre de l'alternative proposée, ou accepter l'avis d'un camarade différent du leur. Plusieurs ont donc modifié leur pensée. Cependant, nous avons également constaté que cette évolution dans la pensée était modeste. Or, c'est une classe avec laquelle nous avons consacré moins d'heures de pratique philosophique qu'avec les 3èmes par exemple (en raison d'un nombre d'heures de cours hebdomadaire plus restreint qu'en 3ème ainsi que de longues périodes de stage). Nous pensons donc que la fréquence des périodes consacrées à la pratique des NPP en classe a une incidence positive non seulement sur la mise en route du processus mais également sur son déploiement.

Mais, nous le savons bien, les heures de cours ne sont pas multipliables à l'envi. Les emplois du temps des élèves en LP sont chargés. Il faut donc trouver des moyens pour intégrer cette pratique d'une autre façon que de consacrer des heures exclusivement pour cela.

Pour M. Lipman, il ne fait aucun doute que la solution réside dans la transformation de la salle de classe en communauté de recherche. Pour lui, il est possible et même souhaitable d'enseigner toutes les matières suivant le processus mis en place dans la communauté de recherche philosophique, c'est-à-dire mettre les enfants, adolescents au défi de penser par et pour eux-mêmes. De plus, M. Gagnon et S. Yergeau montrent qu'en « prenant appui sur les contenus disciplinaires, la perspective philosophique permettrait de mettre en avant les habiletés de pensée et les attitudes présentes dans chacun des domaines d'apprentissage » (Gagnon et Yergeau, 2016, p. 12).

En effet, certaines disciplines scolaires, comme les matières scientifiques, présentent des situations-problèmes dans lesquelles il est possible de mettre les jeunes au défi de penser. Les expérimentations qu'elles proposent, et qui plus est le plus souvent à deux élèves ensemble, sont dans la démarche de la communauté de recherche scientifique dont, nous l'avons vu, la CRP s'inspire. Ces exercices expérimentaux peuvent autoriser la discussion, la confrontation des idées entre les deux élèves, les hypothèses, l'évaluation des résultats et la conclusion scientifique provisoire. Nous sommes là tout à fait dans la démarche de l'éducation selon J. Dewey : une éducation par l'expérimentation appuyée par le dialogue et la confrontation des idées (voir le chapitre 5 de notre thèse). De plus, pouvoir travailler la pensée critique à partir de problèmes scientifiques serait pertinent car, nous l'avons dit, la démarche de la recherche scientifique utilise les composantes de la pensée critique : les scientifiques utilisent les habiletés de pensée, les attitudes, et font appel aux ressources du milieu. Aussi, à condition que les cours soient imaginés et créés dans cette visée de développement de la pensée critique, en plus de l'acquisition de compétences et de connaissances propres à la matière, et que l'utilisation de ses composantes soit un entraînement systématique, utiliser les heures d'enseignement scientifique nous paraît très approprié.

Les matières littéraires semblent également propices à l'approfondissement de la pensée critique car elles présentent une grande possibilité d'interprétation. Nous avons constaté lors de l'analyse des questionnaires que P. Cam, dans son tableau, tiré de son ouvrage *20 Thinking Tools : Collaborative Inquiry for the Classroom*, place l'interprétation comme un préalable au questionnement philosophique (voir le chapitre 6 de notre thèse). Les romans, les pièces de théâtre, les poèmes, mais aussi les pamphlets, les slogans, les discours, les tableaux, les vidéos…, qui sont le support des disciplines comme le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand, mais également l'histoire, la géographie, l'art, etc. sont susceptibles de provoquer l'étonnement, l'émotion, l'interprétation. Pour peu que le professeur favorise et incite l'expression des élèves sur ce qu'ils ont lu, vu, entendu, une discussion peut naitre et des divergences d'opinion apparaitre. Loin d'être du temps perdu pour l'enseignement, nous estimons que c'est au contraire du temps gagné pour l'enrichissement personnel des élèves. Ils peuvent ainsi dépasser leurs émotions, apprendre à analyser, entendre l'expression d'une opinion différente, d'un point de vue qui porte à la réflexion et ouvre à d'autres interrogations. C'est l'enrichissement dont parle M. Tozzi quand il dit que la contradiction apportée à ma pensée, loin de

m'appauvrir, m'enrichit car « les objections reçues, les arguments supplémentaires, la façon différente de poser, d'entendre ou d'interroger la question, le déplacement du problème, l'appel à d'autres champs d'investigation, d'autres registres de formulation sont autant de « dépaysements », de provocations à penser » (Tozzi, 2004, en ligne). Si l'enseignement est fondé sur le questionnement et le dialogue entre tous pour évoquer les étonnements et les analyses des élèves à partir des supports ou des situations exposées par l'enseignant, nous pensons que cela peut être le départ de l'approfondissement de la pensée critique. Le travail écrit avec l'utilisation, par exemple en français, des outils de l'argumentation peut également favoriser l'évolution de ce type de pensée.

La formation professionnelle a aussi son rôle à jouer en participant activement à l'approfondissement de la pensée critique. Tout comme pour les matières scientifiques, les élèves sont souvent mis face à des situations-problèmes leur permettant d'acquérir des capacités à raisonner par exemple lors de situation de diagnostic de pannes ou encore de programmation des machines-outils pour réaliser une pièce en section microtechnique, etc. Dans les sections industrielles mais aussi parfois tertiaires (Accompagnement Soins et Services à la Personne (ASSP) par exemple), les élèves sont incités à travailler en équipe et doivent régler ensemble le problème qui leur est proposé. Tout comme pour les sections scientifiques, il leur faudra passer par les différentes étapes que nous avons évoquées à grands traits : détermination du problème, prise en compte du contexte, formulation d'hypothèses, confrontation des idées, discussion, essais (ou discussion), évaluation des essais, résolution du problème (voir le chapitre 3 de notre thèse). Autant d'étapes qui peuvent renforcer la pensée critique, car elles sont le signe d'un cheminement métacognitif dans une démarche de co-construction.

Nous pensons que ces pistes de réflexion peuvent se rejoindre pour que l'ensemble de la formation scolaire participe à une éducation de la pensée critique. Il nous paraît qu'avec ces différents apports disciplinaires ainsi qu'avec l'ensemble des composantes de leur formation, les élèves obtiendront un grand bénéfice en termes d'exercice de la pensée critique. Enfin, cette manière de procéder peut considérablement enrichir le travail fait dans chaque discipline.

2. Pour une appropriation de la pensée critique

Puisque nous avons écrit que nous ne pensons pas que le travail effectué avec les élèves par la CRP et la DVDP soit suffisant pour déclarer que l'animateur a formé à la pensée critique, il nous semble essentiel de réfléchir à ce que l'école pourrait proposer aux élèves comme moyens pour s'approprier cette pensée. P. Bourdieu dans son ouvrage *Sens pratique* (1980) évoque le concept d'habitus qui peut être à la fois collectif et individuel. Les habitus sont, selon sa définition, « des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88). En ce qui nous concerne, cela signifie une capacité à utiliser des connaissances acquises, à les assimiler pour en faire des prédispositions utilisables selon des contextes différents dans une perspective constructive de la personne. Car les habitus, d'abord hérités et ensuite utilisés par chacun, concernent aussi bien la perception que nous avons des choses que la manière de les juger ainsi que les façons d'agir. Ainsi, dans le cas de la formation à la pensée critique, il nous faudrait trouver les moyens de faire en sorte que cet éveil de la pensée, initié et parfois développé chez les élèves de LP par la CRP et la DVDP, soit non seulement intégré mais suffisamment développé pour que ce type de pensée puisse être utilisé dans d'autres contextes de la vie.

La première piste que nous voyons pour compléter l'action de la CRP et de la DVDP est celle d'un entrainement systématique de la pensée individuelle et collective grâce à ces dispositifs.

2.1. Les exercices comme moyens d'approfondir la capacité à penser de façon critique

Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous pouvons comparer la pratique de la pensée en utilisant les outils de la pensée critique, habiletés, attitudes et recours aux éléments extérieurs, à la pratique d'un instrument de musique pour lequel il nous faut déchiffrer les partitions, exercer ses doigts, son regard, son oreille, son toucher pour faire en sorte qu'un jour nous puissions jouer correctement, et de plus en plus harmonieusement. Le développement de l'art d'exercer sa pensée critique est à l'image du développement de l'art de jouer d'un instrument de musique, c'est un cheminement qui demande certes du temps mais surtout des exercices. Toutefois nous ne sommes pas démunis dans notre volonté d'améliorer la capacité des élèves à utiliser leur pensée critique puisque dans

l'élaboration de leurs méthodes M. Lipman et M. Tozzi ont conçu des exercices qui travaillent ses différentes composantes.

Dans son ouvrage *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* M. Tozzi présente un apprentissage méthodique de la pensée. Des propositions sont exposées pour questionner une question, conceptualiser, s'exercer à problématiser, savoir distinguer des arguments, les utiliser pertinemment, dégager des présupposés et autres habiletés. Des exercices émaillent les explications et ainsi celui qui veut s'initier seul à la philosophie a-t-il un guide pour l'éclairer et des entrainements à sa disposition. Mais ce n'est pas le seul usage que l'on peut en faire puisque cet apprentissage en solitaire permet également de développer la pensée critique ou du moins au départ certaines de ses composantes comme les habiletés de pensée et les ressources extérieures. De même, un professeur peut tout à fait utiliser ces exercices dans une classe avec un travail en binôme qui permet la confrontation des idées mais aussi le développement d'attitudes. Il est formateur que cet apprentissage soit méthodique car, premièrement, cela implique une certaine rigueur qu'il faut acquérir pour philosopher ; deuxièmement si l'on observe le plan de l'ouvrage, on s'aperçoit de toutes les étapes qu'il est nécessaire de couvrir pour parvenir au but ; troisièmement, les étapes pour réussir cet apprentissage sont graduelles. Nous trouverons en annexe PR.23 des exemples de ces exercices. L'intérêt de cet outil réside dans le fait que ce ne soit pas l'ouvrage d'un professeur de philosophie pour une classe de lycée préparant le baccalauréat, mais que c'est un instrument qui s'adresse « à tous ceux qui n'ont pas eu l'occasion de rencontrer la philosophie dans leurs études, aux jeunes qui vont se confronter à cette expérience ou commencent à la vivre » (Tozzi, 2002, p. 13). C'est donc un ouvrage profondément didactique et ainsi utile à tous ceux qui souhaitent philosopher. Pour nous qui souhaitons développer la pensée critique chez les élèves des LP, le recours à des exercices issus de cette méthode est précieux parce que, comme nous l'avons démontré, ces élèves éprouvent le sentiment d'une exclusion du système scolaire traditionnel. Ils entrent progressivement dans la pensée critique à condition qu'une adaptation didactique, qui est encore à développer, soit faite, notamment en référence à leurs centres d'intérêt actuels.

Lors de l'écriture de ses romans, M. Lipman a prévu des guides pédagogiques que nous avons mentionnés et dont nous avons joint des exercices et des plans de discussion en annexe. Nous pensons que les activités qui composent ces guides sont particulièrement

bien adaptées aux sujets choisis pour la discussion, puisque l'ensemble de ces guides couvre une grande partie des notions de la philosophie occidentale et la grande majorité des habiletés de penser propres à la pensée critique. Au-delà de cet aspect discussionnel, un usage plus intensif de ces guides pédagogiques permettrait, selon nous, un ancrage efficace des habiletés de pensée dans l'esprit des élèves. Ils peuvent être utilisés pour travailler un point particulier :

> Par exemple si nous désirons travailler sur la recherche de présupposés, nous pourrions utiliser un exercice dans lequel est présentée une série de raisonnements dont une prémisse est manquante et qui doit être mise en évidence. Une fois que la prémisse manquante est identifiée, il se pourrait que nous soyons conduits à voir en quoi l'énonciateur construit ses raisonnements sur la base de préjugés ou de stéréotypes (Sasseville, 2018, en ligne).

Le développement de ces composantes de la pensée critique est en effet essentiel pour porter un jugement adéquat sur la situation que nous vivons. C'est pourquoi l'utilisation fréquente de ces exercices autoriserait les élèves à intégrer profondément ces habiletés et les employer à bon escient. Et, de même que l'apprentissage des tables de multiplication ou des conjugaisons lorsque nous sommes enfants, nous permet, au cours de notre vie, de les utiliser à bon escient sans plus y penser, nous faisons l'hypothèse que l'usage fréquent des composantes de la pensée critique va les infuser et en faire des habitus.

Par ailleurs, l'utilisation d'outils pour travailler certaines composantes comme par l'exemple le tableau de Cam en début de cheminement pour se repérer à travers les différents types de questions et de travailler sur leur qualité nous paraît pertinent également pour assimiler des habiletés.

La variation des exercices est une autre possibilité et notamment l'utilisation d'exercices spécifiques pour parvenir au résultat escompté. Lors de sa communication « Développer les habiletés de pensée en dialogue philosophique pour bien penser » (Yergeau, 2021) à l'université de Grenoble, S. Yergeau propose de travailler sur « les démarches et fonctionnement » du dialogue philosophique comme l'utilisation des observateurs, des grilles d'auto-analyse, la réutilisation systématique des outils en mode métacognitif, les exercices in situ, les tâches a priori ou a posteriori, qui développent l'aspect créatif de la réflexion, des situations d'apprentissage philosophique sur une thématique, mais avec un ancrage dans le concret. Ce dernier point nous paraît d'autant plus important que le

rapport à l'abstraction chez les élèves de LP n'est pas très développé. Tout ceci pourrait permettre d'approfondir la dimension réflexive de la pensée.

Ainsi, proposer systématiquement des exercices ou situations variés qui permettent d'approfondir les bénéfices de l'utilisation des habiletés de pensée ou des composantes de la pensée critique nous paraît être une voie à suivre pour obtenir le meilleur résultat possible pour le développement de la pensée critique.

Une dernière piste de réflexion s'ouvre devant nous sur les moyens d'une appropriation de la pensée critique par les élèves, c'est celle de la variation des supports.

2.2. Des supports variés pour une optimisation de la démarche

Nous avons vu dans le chapitre 6 que lorsque l'animateur ou l'animatrice propose le sujet de réflexion, le résultat escompté, c'est-à-dire, la discussion philosophique, n'est pas toujours garanti. Cela a été le cas avec une classe de Bac Pro Aéronautique où le président de séance a changé le sujet proposé. Aussi, partir des questionnements des élèves nous semble essentiel. C'est beaucoup plus motivant pour eux, cela leur montre que leurs interrogations sont légitimes et que le sujet est proche de leurs préoccupations. Pour autant, l'animateur peut proposer des supports qui autorisent un questionnement riche et varié. Il nous semble que nous pourrions étudier la question de l'appropriation de la pensée critique à travers différents supports. Dans ce but, des supports différents peuvent-ils être proposés avec profit aux élèves ?

La CRP travaille à partir des romans philosophiques de M. Lipman et de ses collaborateurs. Ces romans sont particulièrement riches pour exemplifier la méthode philosophique d'analyse des problèmes et le cheminement de la pensée critique. Conçus tout spécialement pour permettre à chacun de penser par et pour soi-même, ils sont une ressource sûre quand il s'agit d'éveiller la pensée critique et de la développer. Cependant, ils ont peut-être l'inconvénient en LP de se présenter un peu toujours de la même manière : des jeunes qui agissent et discutent ensemble dans des contextes ordinaires de la vie. Or, comme nous l'avons vu, les élèves de LP ne sont pas de grands lecteurs, et il importe d'éveiller leur intérêt. Pour y arriver, le fait d'introduire d'autres supports pourrait aider. Ainsi au lieu de s'en référer uniquement aux histoires M. Lipman et ses collaborateurs, nous pourrions utiliser d'autres textes philosophiques ayant une dimension narrative comme ceux de Platon, Diderot, Alain, Camus, etc. De même, nous

pourrions faire appel également à des romans, des pièces de théâtre, des poèmes, des mythes, etc.

Les mythes sont utilisés abondamment dans la DVDP pour leur symbolisme et les grands questionnements humains, notamment sur le sens des actions. Ils sont fondateurs et ils « mettent des mots et du récits sur les grandes préoccupations humaines » (Boimare, 2016, p. 69-75). Pour les élèves de LP, ils sont un support très intéressant pour ceux qui sont néophytes ou éloignés a priori ou par la force des choses (3ème Pro, Bac Pro) de l'enseignement de la philosophie, parce que ces textes sont de type narratif, et que cela est beaucoup « plus accessible […] qu'une approche directement conceptuelle » (Tozzi, 2010, en ligne). Ils sont de plus proches de l'oral qui est familier pour ces élèves.

Certains animateurs proposent d'autres types de documents pour faire naitre le questionnement. C'est le cas notamment de V. Delille qui utilise la Bande Dessinée et en particulier Calvin et Hobbes de B. Watterson ; E. Chirouter fait appel à la littérature de jeunesse pour philosopher avec les enfants ; J.-C. Pettier emploie, entre autres, des dilemmes moraux pour réfléchir philosophiquement avec les élèves de Segpa (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ; S. Yergeau qui a recours à tous types de supports, du texte philosophique à une vidéo en passant par la photo… Si le but est de favoriser l'étonnement et le questionnement, alors effectivement on peut penser que différents supports peuvent être utilisés qui vont au-delà du roman traditionnel ou du mythe. Il existe des dessins et des photos, par exemple, dont la représentation et l'interprétation sont polysémiques et métaphoriques. Des films ou vidéos soulèvent des problèmes philosophiques et de plus ont l'avantage important d'être plébiscité par les élèves… Mais pour autant ces supports peuvent-ils aider les élèves de LP à une appropriation de la pensée critique ? Il nous semble que pour ces élèves la question se pose là aussi et pourrait être interrogée.

Conclusion

Aller plus loin avec les élèves de LP, dans ce contexte, signifie parvenir à développer de manière durable des modes de pensée critique. Pour y réfléchir nous avons proposé trois pistes de réflexion principales.

Il nous a tout d'abord semblé que le bénéfice retiré par les élèves en ce qui a trait à la mobilisation de la pensée critique pourrait être développé par une augmentation des

heures hebdomadaires dévolues à la pratique de la CRP ou de la DVDP. Cependant, nous sommes bien consciente que cette demande est peu envisageable dans un cursus professionnel où les emplois du temps des élèves sont chargés. Nous nous interrogeons alors sur la possibilité, en plus de la pratique de ces NPP, d'étendre cette mission aux autres disciplines, y compris les disciplines professionnelles. Chaque matière a, dans sa discipline, des moyens pédagogiques, comme la démarche scientifique, des outils d'interprétation et d'analyse, des situations-problèmes, pour pouvoir intégrer cette préoccupation essentielle.

Puis, nous avons évoqué la possibilité de renforcer cet éveil par des exercices systématiques et spécialisés qui viendraient augmenter l'acquisition des composantes de la pensée critique. Nous avons alors évoqué plusieurs sources possibles pour ces exercices : les ouvrages des concepteurs, les guides pédagogiques, des outils d'analyse, et des exercices spécifiques reposant sur la discussion.

Enfin, nous nous sommes interrogée sur la variété possible des supports de réflexion sur lesquels se fonde la discussion. Ces supports diversifiés qui sont utilisés par certains animateurs peuvent-ils aider les jeunes des LP à faire en sorte que les acquis des discussions philosophiques en termes d'habiletés de pensée, d'attitudes et de recours aux éléments extérieurs puissent devenir des habitus, des dispositions d'esprit pérennes ?

À la clôture de ce travail de recherche, il nous semble qu'il serait maintenant opportun et nécessaire de pouvoir élaborer et développer une didactique de la pensée critique, qui s'appuierait sur nos travaux, mais se fonderait aussi sur une communauté de recherche visant à la moduler selon les contextes scolaires concernés et la nature des publics visés, le tout, mais sans exclusive, à partir de la Communauté de Recherche Philosophique et de la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique pour les élèves en LP mais aussi pour ceux des autres cursus.

Conclusion

Nous nous sommes engagée dans cette recherche universitaire en philosophie et en sciences de l'éducation parce que nous pensions tout d'abord qu'il y avait des raisons éthiques et politiques pour la réaliser. Puisque l'enseignement de la philosophie était présenté comme indispensable pour développer la raison, le sens critique et augmenter la culture des élèves, il nous semblait injuste que les élèves en formation professionnelle en soient exclus. Il nous paraissait inenvisageable de priver un tiers des élèves en âge d'être lycéens de cet apport essentiel. D'autre part, s'il y avait un désir délibéré, ou du moins une indifférence de la part des pouvoirs publics, de laisser une frange de la population, les professionnels manuels et ceux qui œuvrent au premier niveau de l'économie de notre pays, dans l'ignorance d'une discipline émancipatrice, cela n'était pas conforme à la devise d'égalité prônée par la France et bafouait du même coup les Droits de L'Homme. J.-C. Pettier a montré dans sa thèse *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?* (2000) que c'était sur ces principes qu'il fallait reconnaitre un droit à la philosophie pour tous. Et d'autre part, puisque cet idéal démocratique était gravé dans le marbre de la république française, il ne pouvait se faire que l'on maintienne de futurs citoyens dans l'ignorance des outils propres à l'exercice de leur citoyenneté.

Puis les pensées se sont affinées, et nous nous plaçons aujourd'hui, non seulement du point de vue éthique mais aussi professionnel et didactique. De ce point de vue didactique, il nous paraissait important de nous pencher sur ce que signifiait véritablement éduquer une personne afin de considérer, dans une démarche humaniste, ce qu'il était nécessaire et pertinent de développer pour lui permettre de faire émerger et d'accroître ses « capabilités » (Nussbaum, 2011, p. 39) et toutes ses potentialités.

Nous pensions également que cette recherche pouvait avoir un intérêt didactique dans la droite ligne des bilans inscrits dans les rapports : *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?* de P. Meirieu (1998) ainsi que ceux sur les expérimentations de philosophie dans les classes de LP dans différentes académies (Reims 2007). De plus, à l'heure où l'introduction de la philosophie dans les LP est conseillée par le Ministère, cette recherche pourrait faire découvrir aux enseignants des LP ainsi qu'aux professeurs de philosophie missionnés pour enseigner cette discipline auprès de ces élèves, que des

dispositifs pédagogiques différents, peuvent être proposés en philosophie sans qu'il y ait de perte sur le plan du développement de la pensée critique. Enfin, après notre découverte des Nouvelles Pratiques Philosophiques et nos formations dans plusieurs d'entre elles, dont de façon plus approfondie en Communauté de Recherche Philosophique et en Discussion à Visées Démocratique et Philosophique, il nous semblait particulièrement intéressant de réfléchir à l'introduction de la philosophie à partir de ces deux méthodes. Tout comme au début de notre recherche, nous pensons que ces deux méthodes sont particulièrement compatibles avec une éducation de la personne que nous avons voulu prendre en considération. Et puis, penser la formation professionnelle sous l'angle de la pensée critique nous paraissait novateur.

C'est pourquoi, dans notre travail de recherche, nous avons d'abord présenté la formation professionnelle, les lycées professionnels dans lesquels cette formation qualifiante initiale se déroule et les élèves qui composent leurs classes. Nous avons constaté que ces élèves représentent une proportion importante d'une classe d'âge d'élèves de lycées, environ un tiers. Nous y trouvons deux catégories d'élèves, les lycéens admis en formation Bac Pro et des collégiens en pré orientation les 3ème Pro. Tous ces jeunes viennent principalement de familles modestes ou défavorisées. Ils arrivent souvent en LP en raison de grandes difficultés scolaires, d'une certaine lassitude pour l'enseignement traditionnel ainsi que d'une orientation proposée ou imposée. Les élèves de Bac Pro préparent leur examen en 3 ans et ce diplôme aligné sur ceux des séries générales et technologiques (niveau IV) leur donne le droit à l'accès aux études supérieures technologiques, voire universitaires. Outre les enseignements professionnels spécifiques à leur section, l'absence de l'enseignement de la philosophie dans leur *curriculum* les distingue de leurs homologues des sections technologiques et générales.

Puisque nous envisageons l'introduction de la philosophie en LP comme une démarche faisant partie intégrante de l'éducation de la personne, nous avons pris le temps de définir ces deux concepts. Nous en avons retiré des critères et des caractéristiques qui nous ont permis de connaitre la signification de cette expression. Nous en avons conclu que la manière d'éduquer une personne qui prenne en compte ses caractéristiques de liberté, de relation à autrui, de raison, de conscience morale, de responsabilité, de volonté, de spiritualité, et sa capacité d'auto-création incessante, était de la guider, l'élever et lui

permettre de s'élever, de lui enseigner des connaissances et de la former dans le sens de lui proposer un terreau dont elle va s'affranchir.

Enrichie de ces éclaircissements, nous avons ensuite présenté des raisons pour lesquelles nous pensons que l'introduction de la philosophie serait pertinente auprès de ces personnes. Ces nombreuses raisons nous les avons envisagées selon trois axes : éthique, citoyen démocratique et professionnel.

Pour l'axe éthique, nous avons conclu que l'introduction de la philosophie dans ce cursus contribuerait à instaurer une plus grande égalité dans l'éducation par la prise en compte du droit à la philosophie.

Pour l'axe citoyen et démocratique, nous avons établi que c'est le développement de la pensée critique qui autorise la formation d'un citoyen éclairé, qualité indispensable pour la pérennisation de la démocratie.

Enfin l'axe professionnel nous a permis de montrer que la pensée critique était propice au développement des qualités humaines et des compétences professionnelles, en particulier celle d'affiner les jugements pratiques dans le cadre d'un métier.

Et puisque nous avons établi que la philosophie permettait l'évolution de la pensée critique et que celle-ci était nécessaire non seulement à chacun mais aussi dans le cadre d'une profession, nous nous sommes attardée un moment sur la pensée critique. Nous avons cherché à définir ce qu'étaient sa nature et ses caractéristiques. Nous avons montré que la pensée critique était un type de pensée dont les composantes sont les habiletés de pensée, les attitudes ainsi que les éléments extérieurs. Nous avons donné notre propre définition de la pensée critique, laquelle nous a permis de vérifier, lors des analyses de données recueillies auprès des élèves, l'existence ou l'absence d'indicateurs de pensée critique dans leurs discours.

Grâce à l'étude des textes officiels de la formation professionnelle, nous avons établi le lien entre compétences, capacités professionnelles et la pensée critique. Nous en avons conclu que l'éducation à la pensée critique est une nécessité pour la formation professionnelle. Aussi, nous avons cherché à voir si l'enseignement de la philosophie, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui en France, était transférable en LP. Nous en avons conclu

qu'en raison du profil particulier des élèves, et notamment des difficultés scolaires récurrentes, il semblait peu compatible avec ces élèves.

Nous nous sommes alors tournée vers les Nouvelles Pratiques Philosophiques et parmi elles la Communauté de Recherche Philosophique et la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique.

Nous avons examiné leurs origines, leurs buts, leurs spécificités et nous avons établi qu'elles sont des méthodes de recherche et de réflexion philosophiques fondées sur la discussion orale en groupe de pairs. Toutes deux s'appuient sur le questionnement et le travail sur les habiletés ou les processus de pensée. Leurs buts sont de permettre à chaque élève de penser par et pour lui-même avec les autres, ainsi que d'exercer et de prendre soin de la démocratie. Elles travaillent à développer notamment la pensée critique chez les enfants ou adolescents par l'utilisation d'outils : les habiletés de pensée, les attitudes et les éléments extérieurs.

Profondément respectueuses, égalitaires, et rassurantes de par leurs dispositifs, ces méthodes nous ont paru en outre être en adéquation avec une éducation de la personne.

Grâce à une pratique plus ou moins assidue de la CRP et la DVDP dans nos classes, nous avons pu recueillir, présenter et analyser des données de différents types dans le cadre de notre thèse : des thèmes et sujets sans préparation, des questionnaires, des écrits avant la discussion, d'autres écrits avant et après la discussion, des travaux écrits en français, des enregistrements de discussion. Nous les avons analysées avec différents outils empruntés à des praticiens.

À l'examen des différents *verbatims,* nous remarquons la présence d'indicateurs de la pensée critique dans toutes les analyses que nous avons faites, mais que ceux-ci varient en nombre suivant les types de pratiques auxquels nous les avons confrontés.

Nous pensons que notre recherche aurait été plus complète si nous avions pu mesurer plus précisément l'existence ou l'absence d'une évolution de la pensée dans les écrits produits par les élèves, avant et après la discussion. En effet, les écrits dont nous disposions n'étaient pas en nombre suffisant pour affiner nos conclusions. L'évolution est perceptible mais fort modeste. Peut-être aurait-il fallu mener cette recherche à partir de davantage de documents similaires et sur une plus longue période ? En effet, nous

avons constaté que les résultats des analyses menées sur des classes de 3ème, qui ont pratiqué la CRP ou la DVDP régulièrement et sur une période plus longue, montrent non seulement des indications de présence de la pensée critique mais aussi parfois, pour quelques élèves, son développement. En contrepartie, les résultats portant sur les 2nde Bac Pro Chaudronnerie qui ont peu pratiqué les NPP et sur une durée moins longue que les élèves de 3èmes révèlent une évolution très limitée.

Toutefois, lors de notre recherche sur la pensée critique, nous avons vu que celle-ci se présente comme un processus non linéaire et qu'il est fréquent de passer d'un stade où les marqueurs de la pensée critique sont nombreux à un autre où ils sont plus faibles. Aussi nous pouvons considérer, à partir de ces analyses, que la pratique de la Communauté de Recherche Philosophique et celle de la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique avec des élèves en formation professionnelle permet l'éclosion de la pensée critique et parfois, dans des circonstances précises, la développe.

Par ailleurs, nous pensons que ces pratiques philosophiques ont joué un rôle d'éveilleurs dans le processus de la pensée critique des élèves. Il nous semble donc essentiel de pouvoir poursuivre la réflexion sur la façon qu'a l'école, dont la mission est l'éducation à la pensée critique, de pérenniser ce mouvement de la pensée. Mais cela semble difficile car, au mieux les élèves bénéficient de quelques séances sur leur formation de Bac Pro, entrecoupées de longues périodes de stages en entreprise. De plus, il n'est pas acquis en enseignant dans une classe pendant une année de pouvoir suivre ces élèves durant les années suivantes. Depuis notre absence auprès d'eux, il n'y a plus de pratiques philosophiques. Les questions qui se posent alors sont les suivantes : comment faire pour institutionnaliser ces pratiques philosophiques afin de travailler la pensée critique sur le long terme ? Est-ce possible ?

L'augmentation de la fréquence des périodes dévolues à ces pratiques pourrait être une solution. Mais comment multiplier ces heures quand l'emploi du temps des élèves est très chargé et que les périodes de stages viennent mordre sur la dotation horaire ?

Faut-il transformer la classe en communauté de recherche philosophique comme l'a suggéré M. Lipman ? Peut-on imaginer des enseignements particuliers ou transversaux à la pensée critique qui soient dispensés dans leurs cours par les professeurs de toutes les disciplines, y compris les enseignants en formation professionnelle ? Et que dire de la

posture de l'enseignant passant alors de celui qui sait à celui qui, ne possédant plus le savoir, est en mode de questionnement ? Est-ce réaliste ? Est-ce possible

De même peut-on pédagogiquement faire en sorte que l'appropriation des composantes de la pensée critique soit renforcée par certains types d'exercices, par des supports différents que ceux mis en œuvre dans la CRP ou la DVDP ?

Nous avons vu que l'animateur de la CRP et celui de la DVDP ont un rôle essentiel dans l'éclosion de la pensée. Nous avons dit que cette activité était comme une discipline à elle seule. Alors comment former les enseignants pour cette pratique ? Quelle formation peut-on envisager pour l'enseignement de la pensée critique ? Qui pourra la donner ?

Voici quelques pistes qui, à la lumière de notre recherche, ouvrent de nouveaux chantiers. L'éveil et le développement de la pensée critique sont un long cheminement, mais un mouvement nécessaire dans tous les domaines de la vie d'un être humain et d'une société démocratique reposant sur le débat. Nous pensons avoir montré qu'ils étaient étroitement liés à la vie professionnelle. Les renforcer est la mission de la philosophie. Penser par soi-même, juger pertinemment des événements que nous traversons, des actions que nous devons entreprendre, des relations que nous engageons est vraisemblablement une des capacités les plus importantes chez l'être humain. Former cette capacité par l'éducation, c'est pleinement accomplir une éducation de la personne car cette éducation ouvre à toutes ses potentialités et prend en compte toutes ses caractéristiques. C'est pourquoi nous pensons que l'ouverture de la philosophie aux élèves dans les lycées professionnels est tout à fait pertinente, nécessaire, voire indispensable, et qu'elle peut se faire avec le plus grand profit avec la pratique de la Communauté de Recherche Philosophique et de la Discussion à Visées Démocratique et Philosophique comme supports, pour le développement de nouvelles pratiques d'enseignement adaptées aux publics concernés.

Bibliographie, Références

ACIREPH : (2020). *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*. Repéré à https://acireph.org/l-acireph-2/l-acireph/article/manifeste-pour-l-enseignement-de-la-philosophie août 2021

ACIREPH : (2021). *Guide pratique : « Enseigner la philosophie »*. Repéré à https://acireph.org/l-acireph-2/guide-pratique-enseigner-la-philosophie/article août 2021

Actes du colloque Enseigner la philosophie en L.P. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne. (mai 2001).

Actes de l'université d'été nationale, 27-30 août 2002. Approche Pluridisciplinaire de l'enseignement de la philosophie en LP (2003) Reims : Académie de Reims.

Agostini, M. (2010). L'apprentissage du philosopher à l'école primaire. Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne (Thèse de doctorat inédite). Université d'Aix-Marseille I – Université de Provence.

Agsas, site de l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien. Repéré à www.agsas.fr janvier 2021.

Allemand, S. (2020). La démocratie : une idée simple et… des problèmes. Revue *Sciences Humaines* n° 81. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/la-democratie-une-idee-simple-et-des-problemes_fr_42631.html le 19 février 2021.

André, C., Shankland, R., Kotsou, I., Haslam, C., Niklas, K., Steffens, Van Dick, R ; (2020, octobre). Le bonheur est dans le lien. *Cerveau et psycho*, p. 34-59.

Ariely, D. (2012*). Est-ce vraiment moi qui décide?* (C. Rosson, trad.). Paris : Champs Essais Flammarion.

Aristote. (1874). Politique. (J. Barthélémy- St Hilaire, trad.) Repéré à www.fr.wikisource.org novembre 2013.

Aristote. (2004). *Éthique à Nicomaque*. (Bodéüs, trad.). Paris : Garnier Flammarion.

Audrain, C., Cinq-Mars, C. (2003). L'impact du programme "Prévention de la violence et Philosophie pour enfants" sur l'estime de soi. [communication] Dans 10th Biennial Conference. Padoue, Italie. 26-30 août 2003.

Bachelard, G. (2010). *La poétique de la rêverie* (7e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bachelard, G. (1943). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris : Éditions José Corti

Bachelard, G. (1961). *La flamme d'une chandelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Badinter, E. (2015). Résister à la pression du fanatisme. Entretien. *Philo Magazine* (n°95 p. 76-81).

Baril, D. (2011). *Développer la pensée critique dès le primaire*. Repéré à http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-humaines-lettres/20110906-developper-la-pensee-critique-des-le-primaire.html le mars 2013.

Beausoleil, J. (2010). Comment juger dans le feu de l'action ? Dans M. Schleifer, M. (dir) *La formation du jugement* (3ème éd., p. 179-182). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Paris : Odile Jacob.

Bentolila, A. (2021). *Toute défaite du langage est une défaite de la pens*ée. Entretien. Repéré à https://www.marianne.net/agora/entretiens-et-debats/alain-bentolila-toute-defaite-du-langage-est-une-defaite-de-la-pensee le 19 août 2021.

Berdiaev, N. (1976). *Le sens de la création*. Lausanne : Éditions de l'âge d'homme. Desclée de Brouwer.

Berdiaev, N. (1979). *De la destination de l'homme*. Lausanne : Éditions de l'âge d'homme. Desclée de Brouwer.

Berdiaev, N. (1990). *De l'esclavage et de la liberté de l'homme*. Lausanne : Desclée de Brouwer.

Bergson, H. (1993). *La pensée et le mouvant.* Paris : Presses universitaires de France.

P. Besnard, P., Grange, C. (1993). La fin de la diffusion verticale des goûts ? Prénoms de l'élite et du vulgum. *Année sociologique*. Paris. Vol.43, 3. (jan1,1993) : p 269-294.

Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prévention.* Observatoire européen de la violence scolaire Université Victor Segalen Bordeaux 2. Repéré à www.crp91.fr/Base_documentaire/opac_css/doc_num.php? Le 10 octobre 2021.

Boillot, H. (2012). *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003.* (Thèse de doctorat, Université la Sorbonne, Paris). http://www.e-sorbonne.fr le 30 août 2015.

Boillot, H. (2014*). L'enseignement de la philosophie en France depuis 1945 et la question de sa démocratisation*.
Repéré à http:// www.democratisation-scolaire.fr/ .31 août 2015.

Boimare, S. (2016). Des mythes pour refonder une culture commune. Revue *Projet*, 3(3), 69-75. Repéré à https://doi.org/10.3917/pro.352.0069.
https://www.cairn.info/article.phpID_ARTICLE=PRO_352_0069 10 mars 2021.

Boimare, S. (2019). *La médiation culturelle au secours de enfants empêchés de pen-ser…et des autres.* Repéré à https://www.bayardeducation.com/nos-ressources-pedago-giques/education-bienveillante-yoga-philo/serge-boimare-mediation-culturelle-secours-enfants-empeches-de-penser-autres/ le 3 août 2021.

Boivert, J. (1999a). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. St Laurent : ERPI.

Boivert, J. (1999b). Doit-on et peut-on enseigner la pensée critique. Dans L. Guilbert, J. Boivert, C.A.F. Ferguson, (dir.), *Enseigner et comprendre.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Boivert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 26 n°3 Repéré à htttps://id.erudit.org/iderudit/000292ar le 11 octobre 2021.

Bour, T., Pettier, J-C. (2003). Pratiques à visée philosophique en AIS et acquisition des compétences : un exemple de recherche. Dans M. Tozzi (dir.), *Les activités à visée philosophique en classe: l'émergence d'un genre?* (p.63-68). Rennes : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bretagne.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris : Éditions de Minuit.

Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bretagne.

Brenifier, O. (2003). Savoir ce que l'on dit. Dans M. Tozzi (dir.), *Les activités à visée philosophique en classe. L'émergence d'un genre?* (p. 91-94). Rennes : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bretagne.

Bruckert J.P. (1982). Langage et milieu social chez l'enfant. Enfance, tome 35, (n°5), p. 391-394. Repéré à http://www.persee.fr/doc/enfan_001345_1982_num_35_5_2796_t1_0391_0000 1 juin 2021.

Bulletin Officiel spécial n°2 du 19 février 2009.rénovation bacs pro [pdf] Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/2009/special02/mene0900147c.htm mars 2009

Bulletin Officiel n° 31 du 1er septembre 2011 : Circulaire définissant le cadre national des classes de 3ème Préparatoire aux Formations Professionnelles Enseignements primaire [pdf] et secondaire repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57158 novembre 2011.

Cadre de référence. (sd). Dispositifs en alternance pour les collégiens. Classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles. [pdf]. Repéré à https;//clg-gauthier.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/cadre_de_reference_troisieme_prepa-pro.pdf 2015.

Cam, P. (2006). *20 Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Classroom*. Victoria : Acer Press.

Caille, J-P. (2009). Le redoublement est-il utile à l'élève? Repéré à http://www. cio-montlucon.fr/wp.../ janvier 2011.

Cespedes, V. (2008). *Tous philosophes. 40 invitations à philosopher*. Paris : Albin Michel Jeunesse

Chappuis, R. (1986). *Psychologie des relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France.

Chirouter, E. (2007). *À quoi pense la littérature de jeunesse ? Dimension philosophique de la littérature de jeunesse et débats à visée philosophique à l'école primaire*. Repéré à https://www.philotozzi.com/ le15 février 2021.

Chirouter, E. (2010). Philosopher avec les enfants… grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs… *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2 (2-3), 115-122, Repéré à https://doi.org/10.3917/lett.080.0115 le 13 février 2021.

Chirouter, E. (2008) L'enfant, la littérature et la philosophie : De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre. *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIIC, Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques, pp.43-63. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01140333/document le 17 février 2021.

Chirouter, E. (2020). *Philosopher avec les enfants avec la littérature de jeunesse*. Repéré à https://www.labophilo.fr/2020/06/14/ le 17 février 2021.

Chomsky, N. (2010). *Pour une éducation humaniste*. Paris : Coll Carnets. Éditions de L'Herne.

Classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles. (2015) Définition d'un cadre national. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html le 2/09/2015.

Commission de réflexions sur les programmes de philosophie en 1901. Cité par Poucet. B, (1999). *Enseigner la philosophie, Histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)*. p.211. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique Éditions.

Connac, S. (2001). *Nos élèves sont-ils philosophes ?* Repéré à http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib07.htm le 9 février 2021.

Connac, S. (2012). *Des discussions à visée philosophique pour apprendre à penser et coopérer*. [Vidéo] Repéré à http://neo.snuipp.fr/video-sylvain-connac-des,179 le9 février 2021.

Connac, S. (2019). *Coopération entre élèves, éducation à la citoyenneté et écriture à l'école primaire*. Repéré à https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_edu18v2n1_e.pdf le 4 novembre 2020.

Connac, S. (2021). Notes de lecture. Philocité (2020) Philosopher par le dialogue. Quatre méthodes. Paris : Vrin. Pratiques philosophiques. *Les cahiers du Cerfee*. Revue *Open source* n° 59. Repéré à https://journals.openedition.org/edso/13870 juillet 2021.

Constitution du 4 octobre 1958. Repéré à http://www.conseil-constitutionnel.fr/ le 07 janvier 2016

Corbier, M. C. (2014*). Enseignement supérieur : une nouvelle filière pour les bacs pros*. Repéré à http://www.lesechos.fr/19/12/2014/LesEchos.février 2015

Côté, N., Sasseville, M. (2005). *Mischa*. Québec : Collection la Traversée Presses de l'Université Laval.

Coulmont, B. (2020). Prénom et structure sociale. Dans Paradeise; Catherine and Lorrain; Dominique and Demazière; Didier. (2015) *Les sociologies françaises : héritages et perspectives, 1960-2010,* Presses Universitaires de Rennes, pp.123-135. Repéré à https://hal.parisnanterre.fr/hal-01508271/document le 25 mars 2021

Coulmont. B. (2019). *Communautés de prénoms*. Blog de B. Coulmont Repéré à https://coulmont.com/blog/category/prenoms/ le 25 mars 2021

Coulon Nathalie (2009). Construire l'égalité : combattre les stéréotypes de sexe. Montargis : Non-violence actualité. Cité par Gaussel, M. (2016) Dans *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ N°112 mars 2016. Repéré à https://pedagogie.ac-rennes.fr/sites/pedagogie.ac-rennes.fr/IMG/pdf/2.egalite_fille_garc_ons.pdf le 4 février 2021.

Courtois, S., Werth, N., Panné, J.L., Paczhowski, A., Bartosek, K., Margolin, J.L. (1997). *Le livre noir du communisme*. Paris : Robert Laffont.

Cremieux, C. (2001). La citoyenneté à l'école. Paris: Syros. Cité par Connac, S. (2019). Coopération entre élèves, éducation à la citoyenneté et écriture à l'école primaire : [pdf] Revue *Éducations* N°1 Volume 2, 1er avril 2019 *openscience* Repéré à www.open-science.fr/IMG/pdf/iste_edu18v2n1_e.pdf (openscience.fr) le 4 novembre 2020.

Crisco (sd) Dictionnaire des synonymes. Université de Caen. Repéré à http://www.crisco.unicaen.fr janvier 2014.

Cyrulnik, B., Duval, P. (2006). *Psychanalyse et résilience* (Vol. 1-1). Paris : Odile Jacob

Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey.* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Schleifer, M. (2000). Communauté de recherche philosophique dans une classe de primaire. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.) *Pour une pensée réflexive en éducation.* Ste Foy : Presses de l'Université du Québec.

Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., Mongeau, P., (2002). Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? Critical and Creative ? *Thinking*, 10(2),1-19.

Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Daniel, M.-F. (2007a). L'apprentissage du philosopher et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi (dir.*), Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (p.123-135). Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Daniel, M.-F. (2007b) : L'apprentissage du philosopher, incidences positives et conditions d'application. *Diotime* n° 32. Repéré à http://www.educ-revues.fr/DIOTIME octobre 2008.

Daniel, M.-F. (2007). *La philosophie pour enfants : de l'intuition...à la conviction*. Repéré à http://philohorsclasse.free.fr mars 2009.

Daniel. M.-F, Forges, R., Borges C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. [pdf] *PHEnex Journal. Revue phénEPS,* vol.3, (n°3). Repéré à http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article octobre 2014.

Daniel, M.-F. (2011). Philosopher sur les mathématiques au moyen du dialogue critique. Dans M. Gagnon, M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux.* (p. 41-56). Québec : Presses de l'Université Laval.

Daustreme, I. (2015). *Le bac pro le cap difficile de la trentaine*. Repéré à. http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/ nov. 2016.

Déclaration de Paris pour la philosophie (1995). Et recommandations en matière d'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord (Déclaration de Milan) [pdf]. Repéré à https://www.pedagogie.ac-nice.fr/.../05/DeclarationParis_Unesco_1 2011.

De La Haye, F. (2019). *Prévention de l'illettrisme et réduction des inégalités linguistiques : enseigner le vocabulaire en maternelle*. Repéré à http://seminaire-education.espe-bretagne.fr/?page_id=1175 le 5 mars 2021.

De Koninck, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Delsol, A. (2007). Dessins d'enfants dans une discussion à visée philosophique en maternelle. Diotime n° 32.
Repéré à http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32802 le9 février 2021.

Delsol, C (1996) *Le souci contemporain*. Bruxelles : Complexe.

Derrida, J. (1990). *Le droit à la philosophie*. Paris : Galilée.

Derrida, J. (sd)). *Le droit à la philosophie*. [pdf] jacquesderrida.com.ar/frances/droit_philosophie.

Derrida, J. (1997). *Le droit à la philosophie d'un point de vue cosmopolitique*. Paris : Éditions Unesco, Verdier.

Descartes, R. (1981). *Discours de la méthode*. Montréal : Balises. Éditions de l'Hexagone.

Dewey, J. (2004a). *Comment nous pensons*. (O. Decroly, trad.). Paris : les Empêcheurs de penser en rond. Le Seuil.

Dewey, John (2004b). *L'école et l'enfant*. Paris : Collection pédagogues du monde entier. Fabert.

Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation.* Malakoff : Armand Colin.

Dictionnaire de l'Académie Française. (9ème éd.). Repéré à http://atilf.atilf.fr décembre 2013.

Douat, E. (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Médecine et hygiène. Déviance et société.* 2007/2 – (Vol. 31, p. 149 -171). Repéré à http://www.cairn.info/article.php? Avril 2011.

Droit, R.P. (2016). *La tolérance expliquée à tous*. Paris : Seuil.

Anne-Marie Drouin-Hans, A-M. (2005*)* Pensées philosophiques et pédagogiques. Dans *La philosophie saisie par l'éducation*, T.2., p.297. Éditions CRDP Bourgogne.

Dubois, P. (2012). *Bacs pros envoyés au massacre*. Repéré à http://blog.educpros.fr novembre 2012.

Durif-Varembont J.P., Durif-Varembont, C., Mercader, P. (2013). Violence en milieu scolaire et banalisation du langage. Dans *Adolescence* 2013/1 (T. 31 n°1), pages 95-106. Repéré à https://www.cairn.info/revue-adolescence-2013-1-page-95.htm le 19 août 2021.

Durieux, G. (2021). *Guide pratique : « Enseigner la philosophie »*. Préface. Repéré à https://acireph.org/l-acireph-2/guide-pratique-enseigner-la-philosophie/article août 2021.

Educere. Définition repérée à http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot janvier 2014.

Educatrix. Définition repérée à http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot janvier 2014.

Éduquer. Synonymes repéré à http://www.crisco.unicaen.fr janvier 2014.

Elder, L. (2007). *Defining Critical Thinking*. Repéré à www.criticalthinking.org février 2014.

Engel, P. (sd). Qu'appelle-t-on penser ? Article Pensée. Repéré à http//www.universalis-edu.com février 2021.

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking. Dispositions and abilities. Dans Baron, Sternberg (dir.), *Teaching thinking skills. Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman and Compagny.

Professeurs d'EPS Académie de Poitiers (2015). *EPS et Apprentissage en Lycée professionnel* repéré à http://ww3.ac-poitiers.fr/eps/apsa/gym_lp/caract.htm 18 juillet 2015.

Erasme, (1522). De conscribendis litteris. Cité par Whitehead, A (2011). *Les visées de l'éducation et autres essais*. (J. P. Alcantara, V. Berne, et J.M. Breuvart, trad.). Louvain la Neuve : Éditions Chouraki.

Facione, P. A, Facione, N. C, Giancarlo, C. A. F, Ferguson, N. (1999). Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. Dans L. Guilbert, J. Boivert, C.A.F. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Fernald, A. Cité par B. Carey. (2013). Le fossé linguistique entre les enfants riches et pauvres commence dès la petite enfance, selon les psychologues de Stanford. Rapport Stanford septembre 2013. Repéré à https://news.stanford.edu/news/2013/september/toddler-language-gap-091213.html 15 février 2021.

Ferland, F. (2007) Raconte-moi une histoire. Pourquoi? Comment? Laquelle? Montréal : Hôpital Ste Justine.

Ferry, J.-M. (2005). L'importance de l'autoréflexion et de la grammaire. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (1ère éd., p.151-161) Bruxelles : De Boeck.

Fillion, J. (2011). Dignité humaine et philosophie pour les enfants. Dans M. Gagnon, M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux.* (p.225-236). Québec : Presses de l'Université Laval.

Freud, S. (1926). *L'interprétation des rêves.* (I. Meyerson, trad.) (1926), Paris PUF,

Fullat i Génis, O. (1999). Pour penser l'éducation ; anthropologie philosophie de l'éducation. Repéré à https://www.chapitre.com/BOOK/fullat-i-genis-octavi/pour-penser-l-education-anthropologie-philosophie-de-l-education. novembre 2013.

Gaffiot. (dictionnaire) (sd). Repéré à http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot septembre 2013.

Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une Communauté de Recherche Philosophique.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre "science et technologie", histoire et philosophie au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec. Repéré à https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/17461 mars 2012.

Gagnon, M. (2010). La transversalité de la pensée critique et des croyances épistémologiques : enjeux de la complexité. *Actes du colloque international francophone 2010 « Complexité 2010 ». La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations.* Lille.

Gagnon, M. (2011). La pratique de la philosophie et le développement de la pensée critique d'adolescents. Dans M. Gagnon et M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux.* (p.267-282). Québec : Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M., Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Galichet, F. (2003). Qu'est-ce que le philosopher ? Dans M. Tozzi (dir), *Les activités à visée philosophique en classe. L'émergence d'un genre ? (*p.25-31). CRDP de Bretagne. Rennes.

Geneviève, G. (sd). La philosophie à l'école. http://gillg14.free.fr/philo_ecole.htm#haut 8 février 2021.

Geneviève, G. (2003). Extrait de communication à la Journée de la philosophie- Unesco-le 20 novembre 2003. http://gillg14.free.fr/unesco.htm 8 février 2021.

Giraud, J.P (2015) Les dix qualités d'un commercial qui réussit, pour devenir excellent vendeur. Repéré à http://www.les-grandes-techniques-de-vente.fr/videos/10-qualites-de-venir-top-commercial-reussir-vente janvier 2016.

Goarzin, M. (2012). *Pourquoi étudier le mythe en classe de philosophie*. Mémoire professionnel de Diplôme MAS en enseignement pour le degré secondaire II. Haute École Pédagogique de Lausanne. Repéré à https://doc.rero.ch/record/233325/files/md_ms2_p22271_2012.pdf 17 juillet 2021.

Gobry, I. (1961). *La Personne*. Paris : Collection initiation philosophique PUF

Goucha, M. (2007). La dynamique de la méthode. Dans *La philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : États des lieux et regards pour l'avenir.* P. XVI-XXI. Paris : Éditions Unesco.

Gref de Bretagne (2010). Introduction au décrochage scolaire. [pdf] Repéré à doc_decrscl_gref.pdf mars 2011.

Grojean-Doutrelepont, M.P. (2005). Instaurer des espaces de citoyenneté. Dans C. Leleux (dir*), La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (p.207-230). Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Guégan, Y. (2016). De l'usage de la ruse en éducation. Dans Martine Fournier éd., *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 96-102). Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines. Repéré à https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0096" le 8 septembre 2021.

Guider. Définition extraite du dictionnaire Le Robert. Le petit Robert (1973) Paris : SNL Dictionnaire Le Robert.

Guider. Définition extraite du dictionnaire Le Larousse. Repéré à http://www.larousse.fr janvier 2014.

Habermas, J. (2003). *L'éthique dans la discussion et la question de la vérité*. Paris : Grasset.

Habermas, J. (2005). *Logiques des sciences sociales et autres essais*. Quadrige. Paris : Presses Universitaires de France.

Hamel, J. P. (2001). *Compte rendu du colloque Enseigner la philosophie au L.P., 10 mai 2001, au Lycée Oehmichen à Châlons-en-Champagne* Repéré à https://www.acireph.asso.fr/Documents/Philo_en_bac_pro_Compte_rendu.htm décembre 2010.

Hawkens, J. (2018) *Abécédaire*. Repéré à https:/philoenfant.org/2018/10/26/un-nouvel-abecedaire en philosophie mars 2021.

Heidegger, M. (2007). *Qu'appelle-t-on penser ?* (3ème éd.). Paris : Quadrige. PUF

Hegel, F. (1993). *Phénoménologie de l'Esprit*. (G. Jarczyk et P-J. Labarriere, tard.). Paris : Gallimard.

Henrion-Latché, J. (2016). *Résilience culturelle et discussion à visée philosophique. Étude suivie de sept élèves en lycée professionnel*. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II. Repéré à https://www.theses.fr/224062158 septembre 2021.

Hérodote L'Enquête, (livre III, § 80) (A. Barguet, trad.). Paris : Gallimard. Bibliothèque de la Pléiade. 1964. Cité par Bruno Bernardi *La démocratie*. Garnier-Flammarion p. 48.

Hesse, H. (1999). *Le jeu des perles de verre*. Paris : Classiques modernes Librairie générale française.

Huguet, F. (2002). Postface. Dans M. Tozzi, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie.* (p. 209-215). Lyon : Chronique Sociale.

ICPIC. (sd). International Council of Philosophical Inquiry with Children. https://www.icpic.org.

Instructions officielles de l'enseignement de la philosophie 2003, 2006. www.education.gouv.fr.

Instructions Officielles de la Philosophie classes terminales des séries technologiques. http://eduscol.education.fr/cid46520/programmes-en-vigueur.

Itard, J. (1806). Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron. http://www.uqac.uquebec.ca.

Jeffrey, D. (1999). Un homme ne peut à lui seul construire une maison. Dans L. Guilbert, J. Boivert, C.A.F. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Jellab, A. (2000). Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : la construction d'une problématique. [pdf] Spirale. Revue de *recherches en Éducation*, 26, Repéré à https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/21_Jellab_Spi26F.pdf avril 2015.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Jellab, A. (2015). Les élèves entrent au lycée professionnel moins par défaut qu'avant. La lettre de l'Éducation n° 854 du 31 août 2015. Repéré à www.lalettredeleducation.fr. septembre 2015.

Jespers, I. (2014). Citoyenneté démocratique et délibération comme processus émancipateur chez Matthew Lipman et Amartya Sen. Dans M.P. Grojean (dir), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman.* Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

Kant, E. (1978). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. (V. Delbos, trad.). Paris : Delagrave.

Kant, E. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.

Karz, S. (2010). La philosophie dans la formation des travailleurs sociaux : est bien raisonnable ? Repéré à www.pratiques-sociales.org.mai mai 2015.

Kemystetter, L. (2016). S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3. Éducation. 2016. ⟨dumas-01417990⟩ Repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01417990 le5 avril 2021.

Kerhom, M. (2010). Philosopher au Lycée Professionnel : expérimentations officielles et pratiques de classe. *Diotime*, (44), Repéré à http://www.educ-revues.fr/DIOTIME décembre 2010.

Kerhom, M. (2010). Philosopher en lycée professionnel? Cahiers Pédagogiques, n° 484. Repéré à https://www.cahiers-pédagogiques.com décembre 2010.

Kpazaï, G. (2013). Étude de la pensée critique en éducation physique et santé. [pdf] Repéré à https://cudc.uqam.ca/upload/.../etude-pensee-critique-educ-physique.pdf juin 2016.

Kremer, P. (2012). Les bacs pros dans la galère universitaire. Repéré à http://crise.blog.lemonde.fr/2012/09/28/les-bacs-pros-dans-la-galere-universitaire novembre 2012.

Kymlicka, W. (2001). La citoyenneté multiculturelle, une théorie libérale du droit des *minorités*. Paris : Éditions La découverte.

Lafortune, L., Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. (p. 109). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2008). Accompagner le développement du jugement professionnel. Vers des perspectives de recherche. Dans L. Lafortune, A. Allal (dir), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. (p.241-248). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. (3ème éd.). Paris : Quadrige Presses universitaires de France.

Lalanne, A. (2007). Un atelier de philosophie à l'école primaire. Repéré à http://philo-horsclasse.free.fr/spip.php?article27 le12 janvier 2021.

Lalanne, A. (2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. 2ème édition. Montrouge : ESF éditeur.

Lamy, R. M. (1999). *Repenser la démocratie*. Paris : Gallimard Éducation, Le forum.

Lang, M. (2010). *La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.

Lang, M. (2011). L'apport de la communauté de recherche philosophique à l'éducation de la citoyenneté : établir une relation dialectique entre le sujet et le sens commun grâce à la pensée critique. Dans M. Gagnon, M. Sasseville (dir) *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux.* (p.255-266). Québec : Presses de l'Université Laval.

La validation des acquis de l'expérience. (2019). Repéré à http:// www.education.gouv.fr https://www.education.gouv.fr/la-validation-des-acquis-de-l-experience-vae-3077 juin 2021.

Les cahiers CRDP (2004) Philosopher en L.P. Académie de Créteil. N° 7; mai 2004 [pdf] Repéré à https://www.education.gouv.fr/media/70456/download pdf 2005. décembre 2010.

Le baccalauréat : repères historiques (2007). Repéré à www.education.gouv.fr. 1er mai 2013.

Lelièvre, C. (2013). C'est une tuerie d'envoyer des bacs pros à l'université. Repéré à https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/140113 juillet 2014.

Le Larousse, (dictionnaire) (sd). http://www.larousse.fr janvier2011.

Le Littré (sd) (dictionnaire). Repéré à https://www.lelittre.org septembre 2013.

Le petit Robert (1973) Paris : SNL Dictionnaire Le Robert.

Leroi- Gourhan, A. (1971). *L'homme et la matière*. Paris : Albin Michel.

Lévine, J, (2008) L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Lipman, M. (2000). La pensée critique qu'est-ce que c'est? Dans M. Sasseville (dir.) *La pratique de la philosophie avec les enfants.* (p 127-144). Québec : Presses de l'Université Laval.

Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (1ère éd., p.12-24) Bruxelles : De Boeck.

Lipman, M., Dans Université Laval (producteur), Alain, P. (réalisateur) et Sasseville, M. (concepteur). (2005). Des enfants philosophent [série documentaire] (ch.1 La pratique de la philosophie avec les enfants). Québec: Vélocité International Inc.

Lipman, M., Dans Université Laval (producteur), Alain, P. (réalisateur) et Sasseville, M. (concepteur) (2005). Des enfants philosophent [série documentaire] (ch.12 La pratique de la philosophie avec les enfants). Québec : Vélocité International Inc.

Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée*. (2ème éd). (N. Decostre trad.). Bruxelles : De Boeck & Larcier Université.

Lipman, M. (2005). L'éducation au jugement. Dans M. Schleifer (dir), *La formation du jugement*. (3ème éd.), p. 71-92). Québec : Presses de l'Université Laval.

Lipman, M. (sd) *Pixie*. (M. Savard, trad). Québec : Association Québécoise de Philosophie pour Enfants

Lipman, M. (1994) *À la recherche du sens. G*uide pédagogique. Québec : Association Québécoise de Philosophie pour Enfants

Lipman, M. (1993) *Lisa* (M. Savard, trad). Québec : Association Québécoise de Philosophie pour Enfants.

Lipman, M. (2000). *La recherche éthique*. (M. Savard, M. Otade, trad). Guide pédagogique. Québec : Association Québécoise de Philosophie pour Enfants.

Lipman, M. (1994). *La découverte de Harry*. (M. Haguette, P. Lebuis, trad). 2ème édition Québec : Association Québécoise de Philosophie pour Enfants.

Lipman, M. (1982). *Recherche philosophique.* (M. M. Ménard-Markiza, trad.). Guide pédagogique. Québec : Association Québécoise de Philosophie pour Enfants.

Lipman, M. (2009). *Mark. Recherche sociale.* (N. Decostre, trad.). Bruxelles. PIE Peter Lang s.a. Éditions Internationales.

Locke, J. (1889). Quelques pensées sur l'éducation. (G. Compayré, trad.). Repéré à http:// www.uqac/ Classiques des sciences sociales mars 2014.

Louazel, A.H. (2004). Compte rendu de l'expérience de la philosophie en L.P. *Enseignement Philosophique* mars-avril 2004.

Luppi, J-F. (1989) *La vie des lycéens dans les établissements techniques et professionnels.* Rapport. Luppi consultable aux Archives Nationales sous la côte 19910537/1. Repéré à www.archives-nationales.culture.gouv.fr/ août 2015.

Mahourdeau, J. (2005). Un nécessaire rééquilibrage. La philosophie au lycée professionnel. Cahiers Pédagogiques n° 103.

Maine de Biran, P. (1852). Mémoire sur la décomposition de la pensée. (P. Tisserand). Repéré à http:// www.uqac/ Classiques des sciences sociales. février 2014.

Maine de Biran, P. (1922). *Essai sur les fondements de la psychologie*. (P. Tisserand : Œuvres, livre IX). Paris : Éditions Alcan.

Mc Peck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking*. New York : Routledge, Chapman and Hall Inc.

Martineau, R. (2000). La pensée historique… une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio, L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*. (p.281-309). Ste Foy : Presses universitaires du Québec.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : collection Pédagogies Éditions Sociales Françaises.

Meirieu, P. (1998) *Quels savoirs enseigner dans les lycées ? Rapport final du comité d'organisation.* Lyon. Repéré à https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/listesdesrapports.htm le 2 juin 2021.

Ministère de l'éducation nationale. (sd). http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-references-statistiques.html#Les élèves du second degré

Ministère de l'éducation nationale, IGEN. (2016). Recommandations du groupe de philosophie concernant le travail dans les classes de philosophie. Repéré à http://philosophie.ac-amiens.fr/IMG/pdf/RecommandationsTravailClasses_IGEN_IPR_janvier2016.pdf mai 2017.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2015, novembre). Note d'information de l'Enseignement Supérieur. *Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2010-2011*. Et Note d'information de l'Enseignement Supérieur. (2015, juin) *Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2014-2015*.Repéré à www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ le 16 janvier 2016.

Molina, V., Daniel, M.F., Belghiti, K. (2020). La Représentation sociale que se font les adolescents marocains des aînés peut-elle influencer le développement de la pensée critique dialogique ? Étude d'une « scène » racontée par des adolescents marocains. *Recherches en éducation* n°41, P. 126-144. Repéré à https://www.academia.edu/44014377/ le 2 juillet 2021.

Montaigne, M. (1992). *Les Essais.* Paris : Arléa, Le Seuil.

Moreau, G. (2011). Jellab Aziz. *Sociologie du lycée professionnel. l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation* Repéré à www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-4-page. Juin 2012.

Moreau, G. (2011). *Jellab Aziz. Sociologie du lycée professionnel. l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Dans *Revue française de pédagogie* 4/2011 (n° 177), p. 135-136 Repéré à www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-4-page-135.htm. Mai 2016.

Mounier, E. (1961). *Traité du caractère*. (Œuvres, vol II). Paris : Éditions du Seuil.

Mounier, E. (1978). *Le personnalisme*. Paris : Presses Universitaires de France

Morin, L., Brunet, L. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Mosconi Nicole (2010). Classer, dominer. Qui sont les « autres ? Entretien avec Christine Delphy. Dans *Travail, genre et sociétés*, vol.23, n°1, p.225-229. Cité par Gaussel, M. (2016). Dans *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ N°112 mars 2016. Repéré à https://pedagogie.ac-rennes.fr/sites/pedagogie.ac-rennes.fr/IMG/pdf/2.egalite_fille_garc_ons.pdf le 4 février 2021.

Nabli, F., Ricroch, L. (2013) *Plus souvent seul devant son écran*. Division Conditions de vie des ménages, N° 1437 - mars 2013 Insee. Repéré à https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280984 le 3 février 2021.

Noël, B., Leclercq, D. (2011). Comment développer des capacités cognitives et métacognitives? [pdf] Repéré à https://orbi.uliege.be/bitstrea/2268/85565/Noel 2011 CIUF? Section 11 le 13 octobre 2021.

Nombre d'élèves et répartition par secteur (2014). Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-chiffres.html le 2 sept 2015.

Nussbaum. M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI*ème *siècle?* (S. Chavel, trad.). Paris : Climats Flammarion.

Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (S. Chavel, trad.). Paris : Climats. Flammarion.

Pallascio, R., Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Paul, R. (1990). *Critical Thinking : What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.* Sonoma :. Central for Critical Thinking and Moral Critique A. J.A Binker.

Paul, R. (1992). Thinking : Basic questions and answers. entretien donné au magazine *Think. Critical* Repéré à www.criticalthinking.orghttp://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-basic-questions-amp-answers/409 le 21 janvier 2016

Paul, R., Elder, L. (2008). *Mini guide de la pensée critique. Concepts et instruments*. Tomales : The Foundation for Critical Thinking.

Pautard, A. (2005). Penser et parler pour de vrai. *Diotime* n° 25 (04/2005) Repéré à http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32665 le 11 janvier 2021.

Peirce, C.S. (1868) Comment se fixe la croyance. [pdf] Dans *la Revue philosophique de la France et de l'étranger* en 1868. 3ème année Tome VI p.553-569. Repéré à https://personnel.usainteanne.ca/jcrombie/pdf/logsci07.pdf le 14 octobre 2021.

Peirce, C.S. (1879) Comment rendre nos idées claires. [pdf] Dans *la Revue philosophique de la France et de l'étranger* en 1879. 4ème année p.39-57. Repéré à https://personnel.usainteanne.ca/jcrombie/pdf/logsci07.pdf le 14 octobre 2021.

Pensée critique. Définition extraite du dictionnaire Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. (3ème éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Perez-Roux. T. & Troger. V. (2012). Les enseignants débutants en lycées professionnels et le rapport au savoir de leurs élèves. Dans Guibert, P et Perrier, P (sdr). *La socialisation professionnelle des enseignants débutants du secondaire : parcours, expériences, épreuves*. Rennes : PUR, pp. 89-104.

Pettier, J.-C. (2000). *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité?* (Thèse de doctorat inédite). Université de Strasbourg 2.

Pettier, J.-C. (2000, avril), *Pratiquer la philosophie avec des adolescents en échec scolaire*. Communication présentée à Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, France.

Pettier, J.-C. (2001, décembre). Pratiquer la philosophie avec des élèves en grande difficulté scolaire? *Entre-vues* n°51, p.2 et 3.

Picard, J.-P. Dans Université Laval (producteur), Alain, P. (réalisateur) et Sasseville, M. (concepteur). (2005). *Des enfants philosophent* [série documentaire] (ch.12 La pratique de la philosophie avec les enfants). Québec : Vélocité International Inc.

Platon. (1965). *Apologie de Socrate*. (E. Chambry, trad.). Paris : Garnier Flammarion.

Platon. (1967). *Protagoras.* (E. Chambry, trad.). Paris : Garnier Flammarion.

Platon. (1951). *Les Lois*. (Livres I et II). (E. Des Places, trad.). Paris : Les Belles Lettres

Platon. (2011). *La République*. (G. Leroux, trad). Paris : Garnier Flammarion.

Plutarque. (1884). *Sur l'éducation des enfants. (Œuvres morales)*. (D. Richard, trad.). Paris : Éditions Lefèvre.

Plutarque. (sd). Comment il faut écouter. Repéré à http://remacle.org/bloodwolf/historiens/Plutarque/commentecouter.ht mars 2014.

Poirier, J.L. (2008) État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008 Rapport de l'IGEN Repéré à https://acireph.org/textes-et-rapports-officiels/article/rapports-officiels. Juin 2013.

Poissant, H., Neveu, F., Schleifer, M. (1999). Le programme de Lipman et la performance scolaire des élèves du deuxième cycle du primaire provenant d'une école francophone et d'une école pluriethnique. Dans L. Guilbert, J. Boivert, N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Potvin, G. (2010). Le jugement sur le concret. Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (3ème éd., p. 39-53). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie, Histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)*. Paris : CNRS Éditions.

Poucet, B. (2001). Histoire de l'enseignement de la philosophie dans les sections techniques. http://www.acireph.org 13 juillet 2015.

Rainote, G. (réalisateur). (2011). Entretien avec Michel Tozzi sous la conduite de Michel Desmedt. [Film documentaire]. Bruxelles : Spirit of Events, www.cineprodoc.com.

Rancière, J. (2004). *Le Maître Ignorant*. Paris : 10/18

Rapport INSEE (2007) n°F0501 Répartition par caractéristiques socio-démographiques : catégorie niveau de diplôme- sans ou CEP ou -inférieur baccalauréat. Dans Séré, A., Forstmann, P. (2007) *L'enseignement de la philosophie en bac pro. Évaluation du dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims*, Repéré à https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/pdf/074000371.pdf 2010.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris : Points. Essais. Éditions du Seuil.

Reboul, O. (1990). *La philosophie de l'Éducation*. (2ème éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre* ? Paris : Presses Universitaires de France.

Reboul, O. (2010). Qu'est-ce que le jugement ? Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (3ème éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Référentiel du baccalauréat professionnel aéronautique options Mécanicien Systèmes Cellule/ Mécanicien Systèmes Avionique Repéré à www.ac-bordeaux.fr/crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/.../referentiels/bacproaeronautique. août 2014

Référentiel du baccalauréat professionnel Accompagnement, soins et services à la personne Repéré à http://www2.cndp.fr/archivage/valid/brochadmin/bouton/a127.htm août 2014.

Référentiel baccalauréat professionnel Agencement de l'Espace Architectural. Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel techniques d'interventions sur installations nucléaires Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel photographie Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel chaudronnerie industrielle Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel cuisine Annexe I a Référentiel des activités professionnelles Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel Microtechniques. Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel Chaudronnerie. Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel de spécialité de transport fluvial. Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel Boulanger-Pâtissier. Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Référentiel du baccalauréat professionnel Maintenance nautique. Repéré à https//eduscol.fr/referentiels-professionnels 10 octobre 2021.

Richer, J. Mongeau, P. Lafortune, L. Deaudelin, C, Doudin, P.A. Martin, P. (2004). Outils d'évaluation de la métacognition. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. p.75. Québec : Presses universitaires du Québec.

Robert, S., Roussin, D., Ratte, M., Gueye, T. (2009). L'évaluation des effets du programme de « prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence à la commission scolaire Marie-Victorin. [pdf] Communication présentée août 2009 à Université du Québec à Montréal IER UQAM repérée à https://aeetee.ca/images/2017-2018/Documents/EvaluationProgrFinal_3755c.pd 2011.

Rochex, J-Y., Bautier, E. (2005). *L'enseignement de la philosophie en Lycée Professionnel : analyses, expériences, témoignages.* Université Paris VIII, groupe de formation par la recherche. Collection études et recherches n°6. Sceren-CRDP de Champagne Ardenne.

Rolland J. C. (sd). Les grandes familles de mots. Repéré à www.projetbabel.org février 2014.

Rollot, O. (2011). Après le bac, qui réussit et où? Repéré à http://orientation.blog.lemonde.fr/ 26 mai 2011 juin 2011.

Rosenberg, P., Sage, A. (2006). *Philosophie Terminales STG, STI, STL, SMS.* Paris : Nathan Technique

Rousseau, J-J. (1762). *L'Émile ou l'éducation*. Repéré à www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales février 2014.

Rousseau, J-J. (1762, 1962). *Le contrat social.* Paris : Garnier Flammarion.

Roy, A. (2008). Différents types de pensée pour résoudre un problème mathématique. Envol : Groupe des responsables en mathématique au secondaire, Repéré à https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public. avril 2016.

Sallenave, D. (1991). *Le don des morts. Sur la littérature*. Paris : Gallimard.

Sallenave, D. (1995). *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particuli*er. Paris : Éditions Michalon.

Sané, P. (2007). Les trois temps de la philosophie à l'Unesco. Dans *La philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher états des lieux et regards pour l'avenir*. P. XI-XV. Paris : Unesco

Sartre, J.P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.

Sasseville, M., (2000). La pratique de la philosophie en communauté de recherche. Dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants.* (2° éd., p.17-49). Québec: Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M., (2005). Manuel du cours en ligne Observation en Philosophie pour les enfants. Repéré à http://www.ovc.ulaval.ca. 2012.

Sasseville, M. Dans Université Laval (producteur), Alain, P. (réalisateur) et Sasseville, M. (concepteur). (2005). *Des enfants philosophent* [série documentaire] (ch.12 La pratique de la philosophie avec les enfants). Québec : Vélocité International Inc.

Sasseville, M., Gagnon, M. (2007) *Recueil de textes accompagnant le cours L'observation en philosophie pour les enfants.* Québec : Presses de Université Laval.

Sasseville, M., Gagnon, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M., Gagnon, M. (2012a). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. (2° édition). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M., Gagnon, M. (2014a) Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action. *Diotime* n° 59, mars 2014. Repéré à https://diotime.lafabriquephilosophique.be/ septembre 2021.

Sasseville, M. (2012). *Ève. Enquête philosophique sur la sexualité et l'amour*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M. (2014b). Penser la science et repenser la philosophie, en un mot : penser ! Repéré à http://philoenfant.org/tag/actes-de-la-pensee/ janvier 2015.

Sasseville, M. (2014). La pratique de la philosophie en communauté de recherche. https://philoenfant.org/2014/10/26/la-pratique-de-la-philosophie-en-communaute-de-recherche 27 août 2021.

Sasseville, M. (2015). La philosophie pour enfants ou l'apprentissage d'une grammaire pour penser ensemble. Repéré à http://philoenfant.org mars 2019.

Sasseville, M. (2007.) L'histoire d'une découverte ou d'une invention ? Repéré à http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article8 septembre 2021.

Sasseville, M. (2017). Rôles des histoires destinées aux participants d'une communauté de recherche selon l'approche de Matthew Lipman et Ann Margareth Sharp. Repéré à https://philoenfant.org/2017/09/17/ mars 2019.

Sasseville, M. (2018). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*. Collection Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval.

Sasseville, M. (2018). Quelques influences ayant marqué la route de la philosophie pour enfants. Repéré à https:// philoenfant.org/2018/08/17 avril 2021.

Sasseville, M. (2018). Les guides d'accompagnement du programme de philosophie pour enfants de Matthew Lipman et Ann-Margareth. Sharp : les exercices. Repéré à https://philoenfant.org/2018/09/18/ 13 août 2021.

Sasseville, M. (2019). La pratique du questionnement en philosophie pour enfants. Repéré à https://philoenfant.org/2019/02/22/ le 15 août 2021.

Sasseville, M. (2021, mai) *Quand les bottines suivent les babines*. Communication présentée à Grenoble, laboratoire Lilidem. Repéré à https//www.lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/actualites/phileduc-philo-enfants-quand-bottines-suivent-babines le 30 septembre 2021.

Savard, M. (2000). Les principaux moments de l'animation. Dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants.* (2ème éd. p. 65-84). Québec : Presses de l'Université Laval.

Schleifer, M. (2010). Le jugement et le raisonnement. Dans M. Schleifer (dir), *La formation du jugement.* (3° édition, p. 33-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Éditions Logiques.

Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. In: *Enfance*, n°2, 2000. pp. 169-186. Repéré à www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3175 le 15 février 2021.

Séré, M., Forstmann, P. (2007). L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel. Évaluation du dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims. Rapport n° 2006-086. Inspection générale de l'Éducation nationale. Repéré à à https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/pdf/074000371.pdf septembre 2010.

Sharp, A.-M. (2000). Quelques suppositions sur la « communauté de recherche ». Dans M. Sasseville (dir), *La pratique de la philosophie avec les enfants*. (2° édition p.51-62). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sharp, A.-M. Dans Université Laval (producteur), Alain, P. (réalisateur) et Sasseville, M. (concepteur). (2005). *Des enfants philosophent* [série documentaire] (ch.12 La pratique de la philosophie avec les enfants). Québec : Vélocité International Inc.

Sharp, A.-M. (2011). Entrons dans l'univers de l'autre. Apprendre à juger, dans une classe transformée en communauté de recherche. Dans M. Gagnon et M. Sasseville (dir). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*. p. 283-299. Québec : Presses de l'Université Laval.

Sheringham, M. (2006). "Existe-t-il un modèle éducatif français ?" *La revue de l'inspection générale* 03. Inspection générale de philosophie. p.61-67. Repéré à http://acireph.org/Files/Other/Rapports septembre 2019.

Socle commun de connaissances et compétences. (2015). Repéré à http://www.education.gouv.fr/ socle commun de connaissances et compétences et de culture juin 2015.

Solal, P. (2004). La philosophie en L.P. Compte rendu d'une expérience. Dans *l'Enseignement philosophique* mars-avril 2004 p.63-69.

Spaemann, R. (2009). *Les personnes. Essai sur la différence entre « quelque chose » et « quelqu'un ».* (S. Robillard, trad.). Paris : Éditions du Cerf.

Taraud, D. (2015). Bilan et perspectives relatifs à la classe de 3ème préparatoire aux formations professionnelles. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid95551 le 06 janvier 2016.

Talbot, G. (2011a). Ann-Margareth Sharp, femme d'espoir. Dans M. Gagnon, et M. Sasseville (dir), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*. (xxi-xxv). Québec : Presses de l'Université Laval.

Talbot, G. (2011b). L'adaptation de la communauté de recherche en philosophie dans les collèges québécois: bilan, témoignage et évaluations. Dans M. Gagnon, et M. Sasseville (dir), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux.* (p.99-115). Québec : Presses de l'Université Laval.

Thành Khôi, L. (1991). *L'éducation cultures et sociétés*. Paris : Publications de la Sorbonne.

Thành Khôi, L. (1995). *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*. Unesco, Bureau international d'éducation. Paris : Nathan.

Thierry, A. (1986). L'homme en proie aux enfants. Paris: Magnard. Cité par P. Meirieu Dans *Le choix d'éduquer* (1991). Paris : ESF Éditeur.

Travaux parlementaires au Sénat. (2014). *Quelles perspectives nouvelles pour les filières technologique et professionnelle ?* Repéré à http://www.senat.fr/rap/a04-075-6/a04-075-61.html 2015.

Tozzi, M. (2004). *Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation*. Dans *Tréma*, mis en ligne le 30 septembre 2010. Repéré à http://journals.openedition.org/trema/598 juillet 2012.

Tozzi, M. (2005). Questions de méthodes. Dans C. Leleux (dir.*), La philosophie pour enfants. Le modèle de Mathew Lipman en discussion.* (1ère éd.; p.147). Bruxelles : De Boeck Université.

Tozzi, M. (2005). Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Mathew Lipman en discussion.* (1ère éd.; p.95-115). Bruxelles : De Boeck Université.

Tozzi, M. (2007). Peut-on apprendre à philosopher en discutant ? Dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment ?* (p. 177-182). Bruxelles : De Boeck Université.

Tozzi, M. (2008a). *Le corps dans les Nouvelles Pratiques Philosophiques*. Repéré à http://www.philotozzi.com juillet 2010.

Tozzi, M. (2008b). *De la question des compétences en philosophie*. Repéré à http://www.philotozzi.com le 10 février 2021.

Tozzi, M. (2009a). *Pratiquer la philosophie avec les enfants: quels enjeux?* Repéré à http://www.philotozzi.com le 5 juillet 2020.

Tozzi, M. (2009b). *Faire philosopher les enfants: constats, questions vives, enjeux et propositions.* Repéré à http://www.philotozzi.com mars 2011.

Tozzi, M. (2009c). Hommage à Alain Delsol. *Diotime* n° 42. http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx le 9 février 2021.

Tozzi, M. (2010) *Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves*. Repéré à http://www.philotozzi.com le 7 juillet 2021.

Tozzi, M. (2010). *L'éveil de la pensée critique, entretien mené par Sylvie Lasserre*. Diotime n° 46 Repéré à http://www.educ-revues.fr/diotime 2012.

Tozzi, M. (2011a). Dans Rainote, G. (réalisateur). (2011). Entretien avec Michel Tozzi sous la conduite de Michel Desmedt. [Film documentaire]. Bruxelles : Spirit of Events, www.cineprodoc.com.

Tozzi, M. (2011b). *Animer une discussion à visée philosophique*. Repéré à https://www.philotozzi.com/2011/03/439 2012.

Tozzi, M. (2012a). *Dictionnaire sur l'apprentissage du philosopher et les Nouvelles Pratiques Philosophiques*. Article processus de pensée. Repéré à http : //www.philotozzi.com. mars 2014.

Tozzi, M. (2012b). *Dictionnaire sur l'apprentissage du philosopher et les Nouvelles Pratiques Philosophiques.* Article café philo. Repéré à http : //www.philotozzi.com. 2015.

Tozzi, M. (2012c). *Dictionnaire sur l'apprentissage du philosopher et les Nouvelles Pratiques Philosophiques*. Article philosopher. Repéré à http: //www.philotozzi.com mars 2014.

Tozzi, M. (2012d). *Nouvelles Pratiques Philosophiques. À l'école et dans la cité. Répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie.* Lyon : Chronique Sociale

Tozzi, M. (2012e). Une contribution significative à l'éducation d'une citoyenneté réflexive dans l'espace public scolaire. La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). *Diotime* n° 53 Repéré à http://www.educ-revues.fr/diotime mars 2014.

Tozzi, M. (2013). Témoignage réflexif d'un chercheur et considérations épistémologiques. I. *Diotime* n°57. Repéré à http://www.educ-revues.fr/diotime février 2021.

Tozzi, M. (2014). Témoignage réflexif d'un chercheur et considérations épistémologiques. II. *Diotime* n°58. Repéré à http://www.educ-revues.fr/diotime février 2021.

Tozzi, M. (2014). Témoignage réflexif d'un chercheur et considérations épistémologiques. III. *Diotime* n°59. Repéré à http://www.educ-revues.fr/diotime février 2021.

Tozzi, M. (2015*). Le cahier des charges de l'animateur d'une DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique) en classe et au café philo*. Repéré à https://www.cafesphilo.org/ressources/articles-de-fond/85 5 mars 2021.

Tozzi, M. (2016). *Version intégrale DVDP croire et savoir Tozzi Michel école La source CM2 2016 NPP UNESCO*. [vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=bPCRkM_kuNw&ab_channel=MichelTozzi 7 septembre 2021.

Tozzi, M. (2021). *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*. Paris : Fabert.

Tozzi, M. (sd). *Les trois capacités philosophiques de base*. Repéré à http://www.philotozzi.com septembre 2021.

Troger, V. (2013). Enseigner en lycée professionnel. *Le Nouvel Observateur*. Rue des écoles. n° p. 54 à 57.

Tunçgenç, B., Dezecache, G., Newson, M., El Zein, M., Deroy, O. (2021). Nous sommes plus enclins à suivre les restrictions sanitaires quand nos proches le font aussi. *The Conversation* le 2 février 2021.Repéré à https://theconversation.com/nous-sommes-plus-enclins-a-suivre-les-restrictions-sanitaires-quand-nos-proches-le-font-aussi-154413 le 2 février 2021.

Usclat, P. (2007). La légitimation modulée du maître sur le fond dans une discussion à visée philosophique. Dans M. Tozzi (dir.*), Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment ?* (p. 137-146). Bruxelles: De Boeck Université.

Usclat, P. (2010) Une conception habermassienne de la pédagogie. *Carrefours de l'éducation*, 29(1), 131-144. doi:10.3917/cdle.029.0131.

Van Otterdijk, R. (sd). *Développer des attitudes de pensée critique*. Repéré à http://python.espe-bretagne.fr/istepec/article.php3?id_article=164 le 21 janvier 2016.

Vergne, G. (2011). *Histoire de l'enseignement de la philosophie de 1840 à l'entre-deux-guerres*. Repéré à www.skhole.fr.2019.

Vygotski, L. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Winnicot, D. W. (1974). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.

Willingham, D.T. (2012). *La pensée critique- Pourquoi est-elle si difficile à enseigner* (F. Appy, trad.). Repéré à http://www.formapex.com/daniel-willingham/778-la-pensee-critique-pourquoi-est-elle-si-difficile-a-enseigner avril 2014.

Whitehead, A. (2011). *Les visées de l'éducation et autres essais*. (J. P. Alcantara, V. Berne, J.M. Breuvart, trad.). Louvain la Neuve : Éditions Chouraki.

Worms, F. (2020). *Les maladies chroniques de la démocratie*. Paris : Éditions Desclée de Brouwer.

Yergeau, S. (2021). Phileduc : *Développer les habiletés de pensée en dialogue philosophique pour bien penser*. https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/actualites/phileduc-developper-habiletes-pensee-en-dialogue-philosophique-bien-penser. 15 août 2021.

Annexe A Textes Officiels

TO 1

Horaires indicatifs bac professionnel Conducteur transport routier marchandises

	Grille théorique	Total 3 ans	2nde	1ère	Tale
Enseignement Métier	*1152*	1152	450	364	338
Acc Personnalisé Enseignement		84	30	28	26
Total Enseignement Professionnel		1236	480	392	364
Économie-gestion	84	84	30	28	26
Prévention-Santé Environnement	84	84	30	28	26
Français, Histoire-Géographie	380	380	150	126	104
Maths Sciences Physiques et Chimiques	349	349	120	112	117
Langue vivante	181	181	60	56	65
Arts appliqués-Cultures artistiques	84	84	30	28	26
EPS	224	222	60	84	78
Enseignements généraux/ EP	152	152	45	42	65
Accompagnement Personnalisé : Remédiation, Approfondissement.	210	126	45	42	39
TOTAL	2900	2898	1050	938	910

Source : *www2.ac-lyon.fr/enseigne/.../Horaires_Bac_Pro_CTRM_mai_2010*

TO 2

Extraits des travaux parlementaires de 2014 pour la loi de finances et relatifs à la voie professionnelle. C'est nous qui soulignons

Source : http://www.senat.fr/rap/a04-075-6/a04-075-60.html

Quelles perspectives nouvelles pour les filières technologiques et professionnelle.

Réaffirmer le rôle de la voie professionnelle dans la réussite du système éducatif : les enjeux de l'orientation

Généralement connotée négativement -un élève « orienté » étant un élève en difficulté, voire en échec scolaire- l'orientation vers l'enseignement professionnel est encore trop souvent perçue par les jeunes et leurs familles comme une décision subie, une sanction.

Or, quand elle est mal vécue, une orientation « négative » est lourde de conséquences : « décrochage » scolaire, absentéisme, abandon précoce...

Les efforts doivent encore être intensifiés pour donner aux élèves et aux familles une information complète et concrète sur les métiers et les filières, mais aussi pour améliorer et fluidifier le fonctionnement du processus d'orientation.

2. Pour une véritable éducation à l'orientation : des avancées qui restent à approfondir

a) Quelques nouveautés destinées à sensibiliser les élèves à la découverte des métiers

Dans le cadre de la politique de revalorisation de la voie professionnelle, plusieurs réformes sont en voie d'entrer en application dans les collèges, pour sensibiliser les élèves aux différentes filières et aux métiers, et ainsi les aider à bâtir un projet d'orientation :

- la **redéfinition des programmes de technologie** : à partir des travaux du groupe de travail. [...] Une première version de cette réforme a été ouverte à consultation : les activités pratiques devront être placées au cœur des enseignements, en vue de susciter chez les élèves une démarche d'investigation et de développement de produits techniques ;

- **l'entrée en vigueur, à la rentrée 2005, de la nouvelle classe de troisième**[16(*)] permettra à tous les élèves de se voir proposer une nouvelle option intitulée « découverte professionnelle » (3 heures hebdomadaires), axée sur la connaissance pratique des métiers. [...]

- s'intégreront dans cette réforme les **dispositifs en alternance** (avec un lycée professionnel et/ou une entreprise).

Ces réformes, qui apparaissent positives, doivent contribuer à intégrer la dimension professionnelle comme composante de la culture scolaire.

Cependant, votre rapporteur restera vigilante quant aux modalités de mise en place de l'option découverte professionnelle dans le cadre de la nouvelle classe de 3e : d'une part,

quant au contenu de cet enseignement, et son articulation avec celui de technologie, et, d'autre part, quant à la possibilité de suivre une option renforcée de 6 heures, qui ne doit pas conduire à la reproduction, contre-productive, d'une logique de filière. Or les jeunes qui choisiront cette option le feront au détriment d'une deuxième langue vivante, alors que celle-ci conditionne l'entrée en seconde générale.

b) La nécessité d'améliorer les procédures d'orientation et d'affectation vers l'enseignement professionnel

En outre, faire en sorte que l'orientation vers l'enseignement professionnel soit un véritable choix repose sur une **refonte des procédures d'orientation, mais aussi d'affectation, dont les dysfonctionnements sont régulièrement pointés du doigt.**

Le pilotage de la politique de l'orientation est un processus complexe, qui consiste à concilier deux objectifs potentiellement contradictoires :

- la contrainte de la « gestion des flux », qui vise à répartir les élèves entre les différentes formations existantes au niveau de la région,

- la prise en compte du « projet individuel » de l'élève, marqué par les valeurs et les représentations de chacun.

Les **défaillances du système contribuent, notamment, à renforcer les inégalités au sein du système éducatif**. Dans un avis rendu en mars 2004, le Haut conseil de l'évaluation de l'école fait observer que les décisions des conseils de classe, fondées essentiellement sur les résultats scolaires, **entérinent, plus qu'elles ne les corrigent, à niveau scolaire égal, les différences d'ambitions qui s'expriment dans les vœux des élèves et des familles, selon les catégories sociales ou le sexe**, à un moment où les projets de nombreux jeunes sont encore flous, peu étayés et motivés.

Le résultat ne conduit donc pas à proposer le parcours de formation le plus adapté aux attentes et possibilités de chacun.

Dans un rapport remis au ministre en décembre 2003, l'Inspection générale de l'éducation nationale souligne « l'ardente obligation » de clarifier et d'améliorer le fonctionnement du processus d'orientation. Ses recommandations sont largement partagées :

- développer et valoriser, à chaque niveau, une approche concrète des métiers ainsi qu'une connaissance des formations, des exigences des différentes filières et des spécificités de l'insertion dans chaque secteur ; votre rapporteur estime en effet essentiel de rompre avec un profond déficit de communication qui concerne l'ensemble des acteurs et partenaires du système éducatif, qui favorise une forme d'« auto-sélection » scolaire dont les familles défavorisées, souvent les moins informées, sont les premières victimes ;

- prendre en compte, dans les décisions d'orientation, d'autres compétences plus transversales que les seuls résultats scolaires ; à cet égard, il conviendrait d'**améliorer, chez les enseignants et les conseillers d'orientation, la connaissance des métiers et des filières** ;

- clarifier les règles d'affectation, et veiller à assurer une cohérence entre l'offre de formation et les caractéristiques socio-économiques de chaque académie, les besoins et

spécificité locales, mais aussi le profil socioculturel des populations ciblées, dans le cadre des orientations nationales.

En effet, **l'affectation finale dans un établissement ne correspond pas forcément au premier vœu de l'élève**, selon les capacités d'accueil disponibles, les situations étant très disparates d'une académie à l'autre.

Aussi, la poursuite d'une scolarité en enseignement professionnel reste, dans de trop nombreux cas, une décision subie. Elle peut être mal vécue par les élèves et les familles (celles-ci n'osant pas, le plus souvent, se lancer dans une procédure d'appel qui leur semble lourde et vaine), et précipiter le processus de marginalisation scolaire.

3. Les failles de l'orientation : des conséquences qui fragilisent la filière professionnelle

En raison, notamment, des défaillances du processus d'orientation soulignées plus haut, mais aussi des caractéristiques sociales et scolaires des élèves, l'enseignement professionnel reste plus marqué que les autres voies par le phénomène d'échec scolaire et les difficultés d'insertion.

Cela contribue à la prégnance de l'image négative de cette filière comme voie de relégation, et, au-delà, conduit à jeter le trouble sur l'ensemble de l'institution scolaire.

a) Les abandons en cours d'études

Comme le souligne l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) dans son rapport pour l'année 2003, « *la fréquence des abandons dans le 2nd cycle professionnel est l'un des phénomènes caractéristiques de la scolarisation au lycée professionnel* ».

Selon ce même rapport, ces abandons précoces seraient liés, principalement, à l'inadéquation de la formation, au regard de ses caractéristiques et de ses buts, par rapport aux attentes des élèves.

Il est en effet difficile pour un jeune de 15 ou 16 ans de définir un projet professionnel solide et réfléchi, qui engage son avenir professionnel. De surcroît, la fréquence des abandons augmente quand l'affectation en lycée professionnel ne correspond pas au premier vœu formulé par l'élève.

De fait, un grand nombre d'élèves du cycle professionnel sortent de formation initiale en situation de rupture scolaire. Certains sont pris en charge dans le cadre des actions spécifiques de la mission générale d'insertion *(voir encart sur la Mission générale d'insertion p. 9).*

Les parcours en lycée professionnel restent accidentés : 15 % des inscrits en CAP et BEP et 14 % des bacheliers professionnels abandonnent en première année, avant d'avoir obtenu leur diplôme.

De fait, malgré une tendance à la baisse depuis les années 1970, un volant important de jeunes, d'autant plus préoccupant qu'il semble irréductible depuis 10 ans, quitte le système éducatif sans diplôme ou qualification. […]

Ce phénomène est très marqué socialement, puisque plus des deux tiers des élèves quittant l'école sans qualification sont enfants d'ouvriers, de personnels de service ou d'inactifs.

b) Le phénomène de l'absentéisme

Selon une étude récente de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'éducation nationale, conduite entre janvier et avril 2004, il ressort **qu'une moyenne de 50 % des élèves du 2nd degré sont absents plus de quatre demi-journées par mois.**

Ce phénomène d'absentéisme est beaucoup plus marqué dans les lycées professionnels que dans les collèges ou lycées d'enseignement général et technologique : en moyenne, **100 % des lycéens professionnels** seraient concernés, contre 50 % des lycéens des autres voies, et 20 % des collégiens.

Toutefois, ce phénomène est très concentré :

- un lycée professionnel sur 10 ne signale pas d'absences répétées ;

- en revanche, un lycée professionnel sur 10 déclare un absentéisme massif : plus du quart des élèves sont absents plus de 4 demies journées par semaine ; de tels niveaux ne sont pas atteints dans les lycées généraux (autour de 12 % dans les pires situations).

Des problèmes spécifiques aux filières professionnelles expliquent ce phénomène :

- les élèves insatisfaits de leur orientation « décrochent » peu à peu, les démissions étant, par ailleurs, longues à régulariser ;

- un nombre important de jeunes exercent un « petit boulot » le soir, ce qui perturbe la scolarité ; l'origine plutôt défavorisée des jeunes inscrits en lycée professionnel amplifie ces situations. »

Source : http://www.senat.fr/rap/a04-075-6/a04-075-60.html

TO 3

Horaires des enseignements applicables aux élèves de la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles.

Enseignements obligatoires	Horaire des classes de troisième « prépa-pro »
Français Mathématiques LV1, LV2 Histoire-géographie-éducation civique Sciences et technologie Enseignements artistiques Éducation physique et sportive Découverte professionnelle	4 h 30 4 heures 4 heures 3 heures 4 heures 1 h 30 3 heures 6 heures (216 h annualisées)
Accompagnement personnalisé	2 heures (72 h annualisées)
Total	**32 heures**
Heures de vie de classe	10 heures annuelles

Source : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html 2013

TO 3

Annexe 19 : Instructions Officielles de Philosophie 2003

Annexe 20 : Instructions Officielles de Philosophie 2005

Annexe 21 : Instructions Officielles de Philosophie 2020

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Programme de philosophie de terminale générale

Préambule

Enseignement commun dispensé dans toutes les classes terminales et sanctionné, à l'examen du baccalauréat, par une épreuve terminale écrite, l'enseignement de la philosophie a pour but de former le jugement critique des élèves et de les instruire par l'acquisition d'une culture philosophique initiale. Ces deux objectifs sont étroitement liés : le jugement s'exerce avec_discernement quand il s'appuie sur des connaissances maîtrisées ; une culture philosophique initiale est nécessaire pour poser, formuler et tenter de résoudre des problèmes philosophiques. Indissociable de la lecture de textes et d'œuvres appartenant à la philosophie, l'enseignement de la philosophie ne vise pourtant pas la connaissance des doctrines philosophiques ni celle de l'histoire des systèmes philosophiques. Il exclut la visée encyclopédique et la recherche de l'exhaustivité : il ne s'agit ni de parcourir toutes les étapes de la construction historique de la philosophie ni

d'envisager tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser. Ouvert aux acquis des autres disciplines et aux multiples liens qu'il peut nouer avec elles, l'enseignement de la philosophie vise à développer chez les élèves le souci de l'interrogation et de la vérité, l'aptitude à l'analyse et l'autonomie de la pensée sans lesquels ils ne sauraient appréhender la complexité du réel. Son but est de permettre à chaque élève de s'orienter dans les problèmes majeurs de l'existence et de la pensée.

Le professeur, responsable de la conception et de la conduite de son cours, suscite et accompagne la réflexion des élèves qui apprennent progressivement à faire usage de la culture philosophique qu'ils acquièrent pour traiter les questions abordées. Il se réfère à des objets décrits avec précision et, conjointement à l'étude qu'il propose des textes et des œuvres, il élabore avec ses élèves des questions et problèmes, et envisage avec eux leur solution possible. Il procède par l'analyse de notions et la délimitation de concepts, permettant ainsi à ses élèves de mettre en œuvre des raisonnements et de formuler des objections. Ces moments de l'enseignement sont toujours ordonnés aux questions examinées et ne font pas l'objet d'un traitement séparé.

Prenant appui sur les savoirs et savoir-faire acquis au cours de sa scolarité, l'élève apprend à analyser des notions, à les interroger, à les distinguer les unes des autres, à les articuler de manière pertinente. Il s'exerce à exposer clairement ses idées, à l'oral comme à l'écrit, à les formuler avec précision et exactitude. Il s'applique à les soumettre au doute, à examiner les objections, à y répondre sur la base de justifications raisonnées. Dans les travaux qui lui sont demandés, l'élève :

 examine ses idées et ses connaissances pour en éprouver le bien-fondé ;

 circonscrit les questions qui requièrent une réflexion préalable pour recevoir une réponse ;

 confronte différents points de vue sur un problème avant d'y apporter une solution appropriée ;

 justifie ce qu'il affirme et ce qu'il nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits ;

 mobilise de manière opportune les connaissances qu'il acquiert par la lecture et l'étude des textes et des œuvres philosophiques.

L'enseignement de la philosophie dans les classes terminales s'adresse à tous les élèves, quels que soient leur parcours et les études auxquelles ils se destinent. Son programme ne restreint pas l'étude à tel domaine spécialisé et n'impose pas aux professeurs et aux élèves des problèmes prédéfinis. Il doit cependant fixer les conditions conciliant une liberté sans laquelle aucune philosophie ni aucun enseignement de la philosophie ne sont possibles, et les exigences d'un examen national assurant une évaluation équitable des efforts des élèves et de leurs acquis.

Le programme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales reprend le principe qui constitue la norme constante et reconnue de la discipline : c'est un programme de notions auxquelles s'adjoint une liste d'auteurs. L'approche des notions et des auteurs est ordonnée à des perspectives.

Perspectives

Trois perspectives sont retenues :

 L'existence humaine et la culture

 La morale et la politique

 La connaissance

Ces trois perspectives orientent vers des problèmes constamment présents dans la tradition philosophique, qu'un enseignement initial de la philosophie ne saurait ignorer. Elles ont une triple fonction :

 elles déterminent et donc limitent les sujets qui peuvent être donnés au baccalauréat, parce qu'ils engagent directement les problèmes fondamentaux qu'elles ouvrent ;

 elles déterminent et donc limitent la liste des notions qu'il convient de retenir pour que ces perspectives soient effectivement éclairées par leur étude et par l'examen des problèmes qu'elles soulèvent ;

 elles invitent les professeurs à les prendre en compte dans l'étude des notions et des œuvres, sans contraindre leur liberté pédagogique.

Ces perspectives ne s'ajoutent donc pas aux notions : elles définissent le cadre dans lequel elles peuvent donner lieu à des sujets de baccalauréat et orientent ainsi, sans le contraindre, le traitement des notions par les professeurs et leurs élèves. Elles excluent toute répartition prédéfinie des notions. Ainsi, à simple titre d'exemple, la notion de raison peut être abordée dans une réflexion sur la connaissance, mais tout aussi bien dans une perspective pratique ; l'art ou la technique peuvent donner lieu à une réflexion morale, à une interrogation sur le type de connaissance qu'ils procurent mais aussi sur leur place dans l'existence humaine et la culture. Les notions retenues le sont précisément parce qu'on ne saurait réduire d'avance leur examen à une dimension unique de l'expérience humaine.

Notions

Le nombre et le choix des notions sont nécessairement liés aux conditions de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales. La cohérence et l'homogénéité de notions choisies en nombre adapté à l'horaire qui lui est dévolu assurent la limitation du programme. Elles permettent d'explorer les trois perspectives retenues, en étudiant les notions dans les relations essentielles qu'elles entretiennent entre elles et, ainsi, de conduire avec les élèves une authentique réflexion philosophique qui les prépare directement aux exercices qui leur seront proposés à l'examen. Les notions retenues ne font donc l'objet d'aucune association privilégiée. Elles ne sont pas articulées à des champs de problèmes qui seraient prédéfinis ni n'appartiennent à des domaines qui indiqueraient soit une exclusivité soit une priorité de traitement. Le programme veille ainsi à n'imprimer aucune orientation doctrinale particulière ni aucune limitation arbitraire de leur traitement philosophique.

Le programme propose à l'étude dix-sept notions : L'art Le bonheur La conscience Le devoir L'État L'inconscient La justice Le langage La liberté La nature La raison La religion La science La technique Le temps Le travail La vérité

La présentation des notions doit être rapportée et subordonnée aux explications et aux orientations qui lui donnent sens et que ce programme énonce explicitement. Elle ne se réduit pas à une liste d'objets d'étude distincts et invite donc à ne pas traiter chaque notion comme un chapitre séparé des autres, sans toutefois imposer à l'avance au professeur une démarche philosophique dont il est seul responsable. Le programme garantit ainsi la liberté pédagogique du professeur de philosophie. Les notions n'indiquent pas des parcours qui seraient déterminés à l'avance, pas davantage un ordre correspondant aux chapitres successifs d'un cours, qui relève de la responsabilité du professeur. Leur détermination et leur mise en relation dépendent des questions et problèmes travaillés, ainsi que des itinéraires réflexifs proposés par le professeur. Il faut et il suffit que, durant l'année scolaire, elles soient toutes examinées dans leurs dimensions essentielles. Communément partagées, ces notions font l'objet d'une élaboration conceptuelle mettant en évidence les problèmes que soulèvent leur définition et leur articulation entre elles. Elles peuvent être interrogées à la faveur de l'étude suivie d'une œuvre. Le professeur veille toujours à souligner la complémentarité des approches dont une même notion a fait l'objet en des moments distincts de son enseignement. Si ce programme de notions veille à n'imprimer aucune orientation doctrinale particulière ni aucune limitation arbitraire du traitement philosophique des notions, il détermine et limite cependant les sujets qu'il est possible de proposer à l'examen du baccalauréat.

Auteurs

L'étude d'œuvres de philosophes est inséparable de l'examen des notions. Au-delà de la culture qu'elle dispense, elle forme la matière même de l'enseignement de la philosophie. En accédant directement à la manière singulière dont un auteur formule un problème et en examine les différents aspects, l'élève nourrit sa réflexion pour envisager, selon une perspective plus large et plus profonde, les questions qui lui sont posées et les textes qu'il lui faut expliquer. La liste des auteurs est organisée selon trois périodes : l'Antiquité et le Moyen Âge, la période moderne, la période contemporaine. Cette liste n'interdit pas au professeur, dans la conduite de son cours, de faire appel à d'autres auteurs. Elle l'oblige toutefois à choisir parmi les œuvres des auteurs mentionnés celle qui fait l'objet en classe d'une étude suivie. En classe terminale générale, l'étude suivie d'une œuvre est obligatoire. Elle n'est pas séparée du cours dont elle accompagne le développement selon des modalités que le professeur détermine à partir des besoins de ses élèves. L'étude suivie d'une œuvre ne signifie pas nécessairement son étude intégrale. Il convient cependant de développer toujours une analyse précise d'œuvres ou de parties choisies qui présentent une ampleur suffisante, une unité et une continuité. Le professeur veille à ce que le choix de l'œuvre ou des parties qu'il retient soit propre à en favoriser la compréhension par tous les élèves.

Les présocratiques ; Platon ; Aristote ; Zhuangzi ; Épicure ; Cicéron ; Lucrèce ; Sénèque ; Épictète ; Marc Aurèle ; Nāgārjuna ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Avicenne ; Anselme ; Averroès ; Maïmonide ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Occam. N. Machiavel ; M. Montaigne (de) ; F. Bacon ; T. Hobbes ; R. Descartes ; B. Pascal ; J. Locke ; B. Spinoza ; N. Malebranche ; G. W. Leibniz ; G. Vico ; G. Berkeley ; Montesquieu ; D. Hume ; J.-J. Rousseau ; D. Diderot ; E. Condillac (de) ; A. Smith ; E. Kant ; J. Bentham. G.W.H. Hegel ; A. Schopenhauer ; A. Comte ; A.- A. Cournot ; L.

Feuerbach ; A. Tocqueville (de) ; J.-S. Mill ; S. Kierkegaard ; K. Marx ; F. Engels ; W. James ; F. Nietzsche ; S. Freud ; E. Durkheim ; H. Bergson ; E. Husserl ; M. Weber ; Alain ; M. Mauss ; B. Russell ; K. Jaspers ; G. Bachelard ; M. Heidegger ; L. Wittgenstein ; W. Benjamin ; K. Popper ; V. Jankélévitch ; H. Jonas ; R. Aron ; J.-P. Sartre ; H. Arendt ; E. Levinas ; S. de Beauvoir ; C. Lévi-Strauss ; M. Merleau-Ponty ; S. Weil ; J. Hersch ; P. Ricœur ; E. Anscombe ; I. Murdoch ; J. Rawls ; G. Simondon ; M. Foucault ; H. Putnam.

Repères

L'examen des notions et l'étude des œuvres sont précisés et enrichis par des repères que le professeur sollicite dans la conduite de son enseignement. Explicitement formulés afin que les élèves se les approprient, les repères ne font en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constituent des parties de cours. Les repères prennent la forme de distinctions lexicales et conceptuelles qui, bien comprises, soutiennent la réflexion que l'élève construit pour traiter un problème. Leur caractère opératoire et leur usage ajusté à des situations déterminées d'étude et d'analyse interdisent de les réduire à des définitions figées. Les repères les plus fréquemment sollicités et les plus formateurs sont indiqués ci-dessous par ordre alphabétique.

Absolu/relatif – Abstrait/concret – En acte/en puissance – Analyse/synthèse – Concept/image/métaphore – Contingent/nécessaire – Croire/savoir – Essentiel/accidentel – Exemple/preuve - Expliquer/comprendre – En fait/en droit – Formel/matériel – Genre/espèce/individu – Hypothèse/conséquence/conclusion – Idéal/réel – Identité/égalité/différence – Impossible/possible – Intuitif/discursif – Légal/légitime – Médiat/immédiat – Objectif/subjectif/intersubjectif – Obligation/contrainte – Origine/fondement – Persuader/convaincre – Principe/cause/fin – Public/privé – Ressemblance/analogie – Théorie/pratique – Transcendant/immanent – Universel/général/particulier/singulier – Vrai/probable/certain.

Exercices et apprentissage de la réflexion philosophique

Le programme n'établit pas la liste exhaustive des exercices permettant aux élèves de maîtriser les contenus enseignés et de faire par eux-mêmes l'apprentissage de la réflexion philosophique. Il revient au professeur de leur proposer les exercices les mieux adaptés à leur formation comme à leurs progrès et d'utiliser dans la conduite de son cours diverses démarches philosophiques. Ce faisant, le professeur fournit des exemples du traitement des questions par les philosophes, que les élèves sont invités à s'approprier afin de progresser dans la construction et l'expression de leur pensée. Les apprentissages reposent toutefois sur deux formes majeures de composition : l'explication de texte et la dissertation.

L'explication de texte s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche propre d'un passage extrait de l'œuvre d'un des auteurs du programme. En se rendant attentif à la lettre de ce passage, l'élève explicite le problème posé ainsi que le rôle et le sens des propositions présentes et des concepts à l'œuvre dans le texte. Ce faisant, il en dégage l'organisation raisonnée, en s'attachant tant à son unité de sens qu'aux moments différenciés de l'argumentation.

La dissertation est l'étude méthodique et progressive d'un problème que l'analyse d'une question permet de construire. L'élève travaille à sa formulation explicite. Il développe,

en vue de l'élaboration d'une réponse fondée à la question posée, une réflexion étayée par des analyses conceptuelles, des références et des exemples pertinents. Il met en œuvre une pensée propre, déployée en un discours continu dont il prend la pleine responsabilité.

Explication de texte et dissertation sont deux exercices complets qui reposent sur le respect d'exigences intellectuelles élémentaires : exprimer ses idées de manière simple et nuancée, faire un usage pertinent et justifié des termes qui ne sont pas couramment usités, indiquer les sens d'un mot et préciser celui que l'on retient pour construire un raisonnement, etc. Cependant, composer une explication de texte ou une dissertation ne consiste pas à se soumettre à des règles purement formelles. Il s'agit avant tout de développer un travail philosophique personnel et instruit des connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. Les divers travaux accomplis par les élèves permettent au professeur de vérifier qu'ils se sont appropriés de façon précise, rigoureuse et raisonnée les problèmes, les concepts et les exemples étudiés en cours.

Programme de philosophie des classes technologiques

L'intitulé de ce programme des classes technologiques est exactement le même que celui des classes générales. Les perspectives, les auteurs et les repères sont similaires, seules les notions changent. Nous les notons ci-dessous :

Le programme propose à l'étude sept notions :

L'art La justice La liberté La nature La religion La technique La vérité

Annexe B Statistiques et tableaux

ST 1

Effectifs et proportions des nouveaux bacheliers professionnels entrant à l'université

D'après les notes d'information de l'Enseignement supérieur concernant « les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises » pour les années 2010-2011 et 2014-2015.

	2009	2010	2013	2014
Rappel nombre bacheliers professionnels à la session précédente	120 728	118 586	159 241	190 773
Entrés à l'université				
France	8643	8430	13709	16071
DOM	688	709		
% France	7,5 %	7,4 %	8,6 %	8,4 %
% DOM	14,1 %	15 %		
Dont en IUT				
France	951	901	1213	1078
DOM	12	18		
% France	0,8 %	0,8 %	0,8 %	0,6 %
% Dom	0,2 %	0,4 %		

Source : www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FPORSOC09D

ST 2

Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur

Source :
https://publication.enseignementsuprecherche.gouv.fr/eesr/FR/T943/l_acces_a_l_enseignement_superieur

Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur [1]

France métropolitaine + DOM

		2010	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Baccalauréat général	Université [2]	61,3	61,8	62,2	62,2	61,8	62,5	62,8
	dont préparation DUT	*10,7*	*10,1*	*9,8*	*9,7*	*9,6*	*9,3*	*9,2*
	CPGE	13,2	13,1	12,7	12,4	12,2	11,5	11,2
	STS [3]	9,8	8,8	8,5	8,3	8,2	8,0	8,1
	dont voie scolaire	*8,9*	*8,0*	*7,7*	*7,5*	*7,5*	*7,1*	*7,1*
	Autres formations	12,3	11,7	11,8	11,5	11,3	12,1	13,0
dont baccalauréat S	Université [2]	62,0	60,5	61,1	61,0	60,5	60,9	61,4
	dont préparation DUT	*12,5*	*11,6*	*11,3*	*11,2*	*11,2*	*10,9*	*10,8*
	CPGE	19,3	18,7	18,1	17,6	17,4	16,8	16,5
	STS voie scolaire [4]	6,8	5,8	5,7	5,7	5,6	5,4	5,5
	Autres formations	12,6	12,2	12,2	12,0	11,8	12,9	13,8
Bac technologique	Université [2]	28,5	31,8	32,6	31,7	30,5	31,2	30,8
	dont préparation DUT	*9,9*	*11,4*	*11,5*	*11,6*	*11,6*	*12,3*	*12,2*
	CPGE	1,5	1,8	2,0	2,0	1,9	2,0	1,9
	STS [3]	46,2	40,4	41,5	41,0	40,4	39,3	39,8
	dont voie scolaire	*42,7*	*36,6*	*37,3*	*36,9*	*36,9*	*35,1*	*34,9*
	Autres formations	5,1	5,1	5,1	4,8	5,3	5,5	7,5
dont baccalauréat STI2D	Université [2]	26,0	36,8	36,6	35,3	34,2	34,7	33,7
	dont préparation DUT	*17,6*	*24,0*	*22,5*	*21,9*	*21,5*	*22,2*	*21,9*
	CPGE	2,9	4,1	4,4	4,0	3,7	4,0	3,7
	STS voie scolaire [4]	56,6	41,2	39,5	38,7	37,2	35,3	35,3
	Autres formations	3,7	5,2	5,7	5,1	4,8	5,3	5,8
Ensemble général et technologique	Université [2]	50,7	52,9	53,9	53,7	53,2	53,8	53,9
	dont préparation DUT	*10,4*	*10,5*	*10,2*	*10,2*	*10,1*	*10,1*	*10,0*
	CPGE	9,4	9,7	9,7	9,5	9,3	8,8	8,6
	STS [3]	21,5	18,2	19,5	17,4	17,1	16,7	17,0
	dont voie scolaire	*19,8*	*16,5*	*17,8*	*15,7*	*15,6*	*14,9*	*14,9*
	Autres formations	10,0	9,7	9,9	9,7	9,6	10,3	11,5
Baccalauréat professionnel	Université [2]	7,7	8,4	8,3	7,9	6,8	5,9	5,8
	dont préparation DUT	*0,8*	*0,6*	*0,6*	*0,5*	*0,4*	*0,4*	*0,4*
	CPGE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
	STS [3]	25,8	25,4	27,8	27,5	30,3	31,7	33,8
	dont voie scolaire	*17,6*	*19,7*	*21,1*	*20,8*	*23*	*23,9*	*25,1*
	Autres formations	0,6	0,5	0,7	0,7	1,0	0,9	2,1
Ensemble tous baccalauréats	Université [2]	41,1	39,3	40,9	40,7	40,4	41,1	41,4
	dont préparation DUT	*8,3*	*7,5*	*7,5*	*7,4*	*7,4*	*7,6*	*7,5*
	CPGE	7,3	6,8	6,9	6,8	6,8	6,5	6,4
	STS [3]	22,7	20,7	20,7	20,3	20,7	20,7	21,4
	dont voie scolaire	*19,5*	*17,8*	*17,5*	*17,1*	*17,6*	*17,3*	*17,5*
	Autres formations	7,9	7,0	7,3	7,2	7,3	7,9	9,1

[1] Voir « Méthodologie ».
[2] Taux d'inscription à l'université hors inscriptions simultanées en licence et en CPGE.
[3] Les bacheliers (toutes séries) poursuivant leurs études en STS par la voie de l'apprentissage sont inclus à partir de 2010.
[4] La source utilisée pour recenser les apprentis (SIFA) ne distingue pas le détail des séries du bac et ne permet donc pas d'inclure les taux d'inscriptions en STS par apprentissage à ce niveau de détail.

Sources : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, MENJS-MESRI-DEPP, MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, SCOLARITÉ, MENJS-MESRI-DEPP, SIFA (système d'information de la formation des apprentis) (situation au 31 décembre de l'année scolaire).

ST 3

Liste des bacs pros par secteurs d'activités : tableau de l'auteure

Secteurs d'activité	**Intitulés des Bac Pro**
Aéronautique/Espace	- Aéronautique option mécanicien, systèmes avioniques - Aéronautique option mécanicien systèmes cellules -Technicien aérostructure
Agriculture/Nature/Animaux	- Agroéquipement - Cultures marines - Conduite et gestion de l'exploitation agricole, option production animale - Productions aquacoles
Agroalimentaire	- Bio industrie transformation - Boucher Charcutier Traiteur - Boulanger- Pâtissier - Métiers de l'Alimentation - Poissonnier Écailler Traiteur
Automobile	- Carrosserie-option construction - Maintenance de véhicules automobiles, option voitures particulières - Réparation des carrosseries
Beauté	- Esthétique, Cosmétique Parfumerie
Bâtiments et Travaux Publics	- Aménagement et finition du bâtiment - Électrotechnique, énergie, équipements communicants - Interventions sur le patrimoine bâti - Ouvrage du bâtiment : aluminium, verre et matériaux de synthèse - Ouvrage du bâtiment : métallerie - Technicien d'études du bâtiment- option assistant en architecture - Technicien d'études du bâtiment- option études et économie - Technicien du bâtiment- option organisation et réalisation du gros œuvre - Technicien géomètre topographe - Travaux publics
Commerce	- Commerce - Vente Prospection Négociation
Communication/multimédia/informatique	- Micro-informatique et réseaux - Microtechnique - Production graphique - Systèmes électroniques, numériques
Hygiène/environnement	- Environnement nucléaire - Hygiène et environnement

Industrie	- Étude et définition de produits industriels - Industries des pâtes, papiers et cartons - Industrie de procédés - Industrie de transformation - Fonderie - Maintenance des équipements industriels - Maintenance des matériels - Maintenance nautique - Maintenance des systèmes mécaniques automatiques- option C système ferroviaire - Maintenance de véhicules automobiles- option bateaux de plaisance - Mise en œuvre des matériaux- option industries textiles - Mise en œuvre des matériaux- option matériaux céramiques - Pilotage de systèmes de production automatisée - Plastiques et composites - Productique mécanique- option décolletage - Réalisation d'ouvrages chaudronnés et de structures métalliques - Systèmes électroniques numériques - Technicien en chaudronnerie industrielle - Technicien constructeur bois - Technicien de fabrication bois et matériaux associés - Technique du froid et du conditionnement de l'air - Technicien modeleur - Technicien outilleur - Technicien d'usinage - Technicien de scierie
Logistique/Transport	- Conducteur transports routiers marchandises (CTRM) - Exploitation des transports - Logistique
Métiers d'art et du design	- Artisanat et métiers d'art- option : arts de la pierre - Artisanat et métiers d'art- option : communication graphique - Artisanat et métiers d'art- option : ébéniste -Artisanat et métiers d'art- option : horlogerie - Artisanat et métiers d'art- option : marchandisage visuel - Artisanat et métiers d'art- option : tapissier d'ameublement

	- Artisanat et métiers d'art- option : vêtements et accessoires de mode - Artisanat et métiers d'art- option : métiers de l'enseigne et de la signalétique - Artisanat et métiers d'art- option : verrerie scientifique et technique - Technicien menuiser agenceur - Photographie
Mode/Textile	- Métiers de la mode et industries connexes- productique - Métiers de la mode – vêtements - Métiers du cuir option maroquinerie - Métiers du pressing et de la blanchisserie
Sécurité/Défense	- Sécurité prévention - Métiers de la sécurité option police nationale
Service à la personne	- Services (accueil, assistance, conseils) - ARCU (accueil, relations clients et usagers) - ASSP (accompagnement, soins et services à la personne) - Gestion administration - Services de proximité et vie locale
Tourisme/Hôtellerie/Restauration	- Cuisine - Restauration - Commercialisation et services en restauration

Source : *https://www.orientation.com/diplomes/diplome-bac-pro*

ST 4

Rénovation de la voie professionnelle et place des sections professionnelles dans l'organigramme de l'enseignement français (2009-2020). Schéma de l'auteure.

Enseignement supérieur	Enseignement supérieur	Enseignement supérieur ou vie active	Vie active
Terminale générale	Terminale technologique	Terminale professionnelle	Vie active
1ére générale 2nde générale	1ère techno 2nde technologique	1ere Pro 2nde professionnelle	2 CAP 1CAP
	DNB	DNB	
	3ème	3ème Préparatoire Professionnelle	
	4ème		
	5ème		
	6ème		

ST 5

Origines sociales des élèves du second degré à la rentrée 2014 en %

	Public					Privé				
	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée	Total	Favorisée A	Favorisée B	Moyenne	Défavorisée	Total
Premier cycle général (6e à 3e)	20,0	12,6	23,7	40,1	100	36,9	14,5	29,7	18,9	100
ULIS DIMA, dispositif relais	7,6	7,5	22,7	62,3	100	36,9	14,5	29,7	18,9	100
Segpa	2,2	5,2	19,8	72,8	100	7,6	9,4	30	53,1	100
Total premier cycle	**19,3**	**12,4**	**27,0**	**41,3**	**100**	**36,7**	**14,3**	**29,7**	**19,2**	**100**
Seconde générale et technologique	28,2	14,9	27,3	29,8	100	47,2	14,5	26,0	12,4	100
Première et terminale générales	35,1	15,6	25,7	23,8	100	52,1	14,0	23,9	9,9	100
Première et terminale technologique	17,6	14,9	29,6	38,0	100	30,8	17,2	31,6	20,4	100
Total second cycle GT	**29,4**	**15,3**	**27,0**	**28,5**	**100**	**47,2**	**14,7**	**25,8**	**12,3**	**100**
CAP	4,0	7,1	22,5	66,4	100	10,5	12,5	32,1	44,9	100

Bac Pro BMA	7,5	10,6	27,6	54,2	100	16,4	15,1	34,2	34,2	100
Autres niveaux IV et V	10,1	11,2	28,7	50,0	100	11,4	13,0	30,2	45,4	100
Total second cycle professionnel	**7,0**	**10,0**	**26,8**	**56,3**	**100**	**15,5**	**14,7**	**33,8**	**36,0**	**100**
Ensemble	**20,6**	**12,9**	**27,0**	**39,6**	**100**	**37,2**	**14,5**	**29,1**	**19,2**	**100**

Favorisée 1 : chefs d'entreprise 10 salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles.

Favorisée 2 : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités-cadres et des professions intermédiaires.

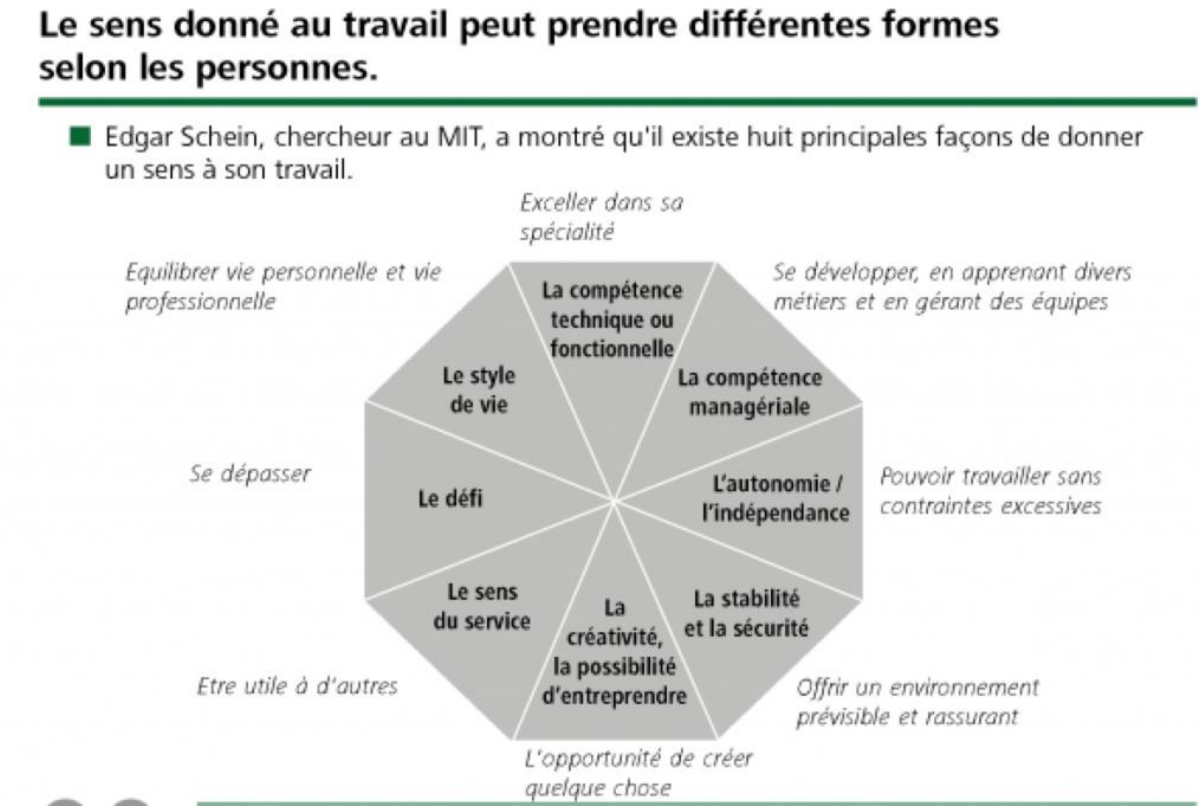
Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés.

Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

Source :
http://www.education.gouv.fr/cid57096/repères-references-statistiques *consulté en 2014*

ST 6

Schéma d'après E. Schein : donner du sens à son activité professionnelle



Source : https://academy.visiplus.com/blog/emploi-2/changer-de-voie-quand-le-covid-19-remet-notre-carriere-en-question- le 25 mai 2020

Annexe C Productions des éditeurs, des associations, des groupes

PR 1

Portrait des élèves de L.P

Document édité par les professeurs d'EPS (Education Physique et Sportive) de l'Académie de Poitiers

Source : http://ww3.ac-poitiers.fr/eps/apsa/gym_lp/caract.htm consulté en novembre 2014.

Introduction

Les lycées professionnels accueillent des élèves spécifiques et différents des élèves de lycées généraux :

- ils intègrent une voie professionnelle dans l'espoir de trouver une école différente (de celle qu'ils ont connue jusqu'ici). Ils attendent une formation concrète et utile et préfère de loin la pratique à la théorie …
- ils ont eu un parcours scolaire difficile et entretiennent un rapport négatif avec l'école. Certains arrivent au LP avec l'idée de sortir au plus vite du système scolaire. Dans la réalité, beaucoup vont poursuivre en bac professionnel et de plus en plus font ensuite un BTS ;
- de nombreux élèves ont des difficultés sociales ou personnelles et arrivent au lycée avec des préoccupations très éloignées de celles du professeur : problèmes de sens des apprentissages et de motivation. L'adhésion de l'élève à la formation proposée est un défi permanent.

Globalement ce sont des jeunes qui exigent beaucoup (trop !) de l'institution et qui attendent de la part des adultes un comportement exemplaire et les compétences nécessaires pour les motiver et les faire travailler. Ces demandes ne sont pas exprimées aussi clairement et simplement que cela et sont souvent en conflit avec d'autres envies moins formatrices celles-ci…

Toutes ces particularités conduisent à des **comportements de repli, de protection, de réactions, de provocation voire de rébellion, de fuite, d'absentéisme, de refus, de blocage de susceptibilité** etc... Ces comportements nous obligent souvent au quotidien à une remise en question radicale de notre pratique. Nous devons évidemment les prendre en compte pour concevoir et démarrer un cycle d'activité. Bien plus, ils vont déterminer tout au long du cycle les contenus proposés que j'appelle des " contenus de fonctionnement ". Ils doivent avant tout organiser, cadrer l'activité de l'élève pour lui redonner du sens. Les apprentissages seront la conséquence de cette mise en œuvre appropriée. Cette idée a été mieux exprimée par **Annick Davisse** qui dit que pour ces

élèves **les contenus disciplinaires sont des contenus disciplinant**. L'EPS s'adresse au comportement général avant de s'adresser au comportement moteur (ce qui fait une discipline importante et reconnue par les collègues de LP).

La difficulté va être de cerner et de comprendre les comportements des jeunes qui nous sont confiés pour **essayer de proposer des contenus pertinents et adaptés** : c'est-à-dire qui répondent à des besoins immédiats tout en s'inscrivant dans une logique de progression qui petit à petit amène l'élève dans une démarche d'apprentissage, de projet et de progrès. **Réconcilier les élèves avec la notion d'apprentissage** fait partie de la réflexion sur l'élaboration des contenus. La recherche de contenus se fera dans l'idée de **passer progressivement au cours du cycle de la logique de l'élève à la logique de l'activité** : adapter l'activité aux jeunes (la "déformer") pour leur permettre d'y rentrer de façon motivante puis la faire évoluer progressivement avec ses contraintes et sa dimension éducative pour amener les jeunes à se former.

Mais qui sont nos jeunes ?

Même si ce n'est pas simple essayons de les décrire tels que nous les voyons et les avons en cours malgré leur complexité et leur hétérogénéité. **Cette description n'est pas exhaustive** et n'est jamais terminée car le public évolue en permanence. Cependant elle donne la couleur et oriente tout le projet EPS, influence la nature des contenus. **Elle concerne les jeunes scolarisés au LP Réaumur, lycée professionnel industriel**. Cette description va nous permettre de préciser la logique de fonctionnement des jeunes lorsqu'ils se retrouvent en activité, logique que nous prenons en compte pour démarrer un cycle afin de donner de l'intérêt à l'activité et susciter l'adhésion immédiate des jeunes. […]

Caractéristiques des élèves et logique de fonctionnement

Mieux connaître nos élèves et leur logique de fonctionnement pour mieux répondre à leurs besoins.

Les élèves concernés par le cycle présenté sont dans des classes de CAP et BEP du LP Réaumur de Poitiers. Cet établissement accueille 280 élèves principalement des garçons, dans des filières de mécanique (MVA, MSMA, MPMI) et de chaudronnerie (ROC SM). Nous les décrirons à travers les 4 thèmes suivants extraits du projet d'EPS :

1 - Une spécificité : l'échec scolaire et la démotivation
2 - Un rapport à l'activité plutôt fonctionnel mais trop souvent émotionnel.
3 - Un rapport à la règle difficile.
4 - De nombreuses contradictions à gérer sources de conflits.

1- Une spécificité : l'échec scolaire et la démotivation

Description	Conséquences
- Recrutés par l'ECHEC, nos élèves sont en grande difficulté voire en conflit avec l'École. Ils arrivent du collège dans l'espoir de vivre autre chose et de réussir. - Leur projet est de sortir de l'école mais le temps de la formation leur semble très long et parfois ennuyeux. Leur projet professionnel est souvent flou, parfois inexistant, parasité par de nombreuses autres préoccupations. Ils fonctionnent beaucoup dans le très court terme. - La situation d'apprentissage est un rappel à l'échec : blocage. Nos élèves ne veulent pas « apprendre à faire » mais simplement « FAIRE » sans préparation, ni bilan, sans idée de progrès (futur) mais avec celle du plaisir (immédiat). - Capacités d'attention réduites, compréhension parfois difficile, hétérogénéité des connaissances et des acquis moteurs mettant les élèves en difficulté par rapport au sens qu'ils donnent aux activités. - Attendent du « sport » un lieu de défoulement, de dépense physique et psychologique.	- Nécessité de remotiver (pédagogie incitative) au quotidien et de rassurer les élèves (pédagogie de la réussite). - Proposer dans la mesure du possible des activités nouvelles et variées. - Varier la durée des cycles pour alterner entre ponctuel, court et moyen termes. - Proposer des situations toujours proches de l'activité globale, gardant du sens pour les élèves. Ne pas aller trop loin dans les apprentissages au risque de les démotiver. - Mettre en place des dispositifs stables et suffisamment riches pour y faire évoluer les contenus. - Aménager le milieu et des situations permettant aux élèves cette dépense d'énergie nécessaire à leur équilibre.

2- Un rapport d'activité plutôt fonctionnel mais trop souvent émotionnel.

Description	Conséquences
- BUI-XUAN schématise les conduites types d'un sujet confronté à une activité selon 5 étapes : 1) émotionnelle 2) fonctionnelle 3) technique 4) de contextualisation 5) expertise, de création. -Beaucoup de nos élèves se situent dans l'étape émotionnelle et y reviennent au	- Notre enseignement se situe au niveau fonctionnel : mettre en place des situations globales légèrement aménagées afin de faire vivre l'activité, dégager les principes et les règles qui l'organisent, hiérarchiser les niveaux de production pour modifier le

moindre incident. Si l'activité ne leur apporte pas du plaisir immédiat, ils n'adhèrent pas, s'en désintéressent ou rentrent en conflit. - La plupart accèdent à l'étape fonctionnelle : les connaissances qui permettent de fonctionner, de vivre et s'approprier l'activité dans sa globalité sont les plus adaptées à nos élèves. - L'étape technique les ennuie systématiquement, les coupent rapidement du contexte global (« quand est-ce qu'on joue ? ») et les remet en situation d'échec. Ces connaissances ne les intéressent pas et les amènent souvent à faire autre chose (redéfinissent les tâches).	vécu et les réactions de l'élève sur le terrain. ***Nos contenus d'enseignement sont avant tout des contenus de fonctionnement.*** **-** Proposer des situations d'apprentissage de façon succincte et brève pour revenir très vite à l'activité globale. - NOS ELEVES VEULENT JOUER (s'amuser).

3- Un rapport à la règle difficile

Description	Conséquences
- On peut classer les élèves selon 4 profils (cf M. DURAND) : a) autonomie négative b) conformité à des normes externes c) conformité à des normes intériorisées d) autonomie positive. - Quelques élèves déjà trop ombreux se trouvent dans le profil « a ». Ils imposent un très mauvais fonctionnement à la classe et décrédibilisent le cours. - Beaucoup d'élèves se trouvent en profil « b » : ils doivent être régulièrement rappelés à la règle, ne respectent pas les consignes mais se manifestent pour dénoncer les manquements des autres. Ils sont vigilants à l'application de la règle par les autres mais pas pour eux. Ils ressortent souvent frustrés, déçus par ce manque de respect de la règle. Ils sont bien sûr et malheureusement très influencés et déstabilisés par les premiers (profil « a »). - quelques élèves sont dans le profil « c »	La gestion du GROUPE, l'organisation de la séance, la canalisation de certains élèves prend toute l(attention et l'énergie de l'enseignant. - Une classe ne fonctionne pas a priori. La dynamique et le mouvement ne s'organisent pas autour de l'activité mais de quelques élèves négatifs. Le choix des contenus doit aider à mettre la classe en mouvement autour de l'activité en lui donnant du sens. Il doit favoriser la gestion du groupe avant tout. - Cette gestion de groupe est particulièrement problématique en 3ème technologique. Elle est une préoccupation première dans les classes de BEP ; Elle l'est un peu moins en classe de Bac pro (élèves un peu plus matures).

mais s'effacent dans la classe et ne sont pas des leaders. Ils sont plutôt « *victimes* » des élèves de profil « a » qui ne les incitent pas à rester ou s'afficher dans ce profil « c ».	

4- De nombreuses contradictions à gérer sources de conflits [..])

*Chaque contradiction est support de conflits qui s'accumulant les uns aux autres et aux problèmes des élèves rendent les cours diffici***les parfois impossibles.**

Source : http://ww3.ac-poitiers.fr/eps/apsa/gym_lp/caract.htm novembre 2014

PR 2

Les priorités de l'ACIREPH

Les six priorités de l'ACIREPH : Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie

- Revenir aux programmes de problèmes, les seuls permettant de former sérieusement les élèves et de sortir de l'impasse du baccalauréat.
- Diversifier les épreuves, notamment pour les séries technologiques.
- Instituer une heure dédoublée d'enseignement *dans toutes les séries.*
- Enseigner la philosophie avant la Terminale.
- Enseigner la philosophie dans les lycées professionnels.
- Mettre en place des IREPh, pour une vraie formation pédagogique et didactique des professeurs.

IREPH ; Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie

Source : http://acireph.org/spip.php?article4 novembre 2015

PR 3

Entretien donné par l'ACIREPH concernant la philosophie en L.P.

Interview accordée à la revue L'enseignant en avril 2004 sur le sujet : Enseigner la philosophie dans les lycées professionnels ?

L'enseignant : Et l'introduction de la philosophie dans l'enseignement professionnel ?

Serge Cospérec : l'ACIREPH est très favorable à l'introduction de l'enseignement de la philosophie dans les séries professionnelles.

C'est à la fois très compliqué et une chance. C'est très compliqué car il s'agit de ne pas reproduire l'erreur faite avec les séries technologiques. Dans ces séries, les professeurs ont le sentiment qu'on leur demande d'y faire un enseignement hors de portée de 90 % des élèves. Tout simplement parce qu'on a pensé cet enseignement en le calquant sur le modèle des séries générales.

Dans les séries professionnelles, on sait très bien que les élèves ont souvent été en échec dans l'enseignement général et qu'ils sont venus là, par défaut, au moins au départ. Après, les choses s'arrangent et c'est le mérite de l'enseignement professionnel de récupérer des élèves très abîmés antérieurement. En introduisant un enseignement de philosophie, il ne faut surtout pas remettre les élèves en situation d'échec pour les humilier à nouveau.

Les élèves qui ont reçu cet enseignement sont très contents. Non seulement ils l'attendent mais pour un certain nombre d'entre eux ils sont fiers " d'avoir fait de la philo comme les autres ". Leur attente et leur demande sont légitimes, c'est une question d'égalité. Pour autant ils disent que s'il s'agissait d'une discipline qui s'ajoutait aux autres, avec évaluation au baccalauréat, alors ils seraient plus réticents.

Il existe aussi d'autres difficultés à résoudre. Quel volume horaire donner à cet enseignement dans des emplois du temps plus chargés (35 heures) avec des stages de 10 semaines ? Quelle pédagogie pour ces élèves ? Quelles pratiques ? On sait très bien qu'on ne va pas leur demander de faire une dissertation. Bref, comment s'y prendre ?

Dans les séries technologiques, on constate que les élèves ont des difficultés différentes selon les séries, industrielles ou tertiaires. Les collègues qui ont expérimenté l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel retrouvent ces mêmes différences. Si l'on doit généraliser cet enseignement, il faut que ce soit progressif, en commençant là où il a le plus de chances de réussite : probablement dans les séries tertiaires.

L'extension de l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel devra aussi prendre en compte les conditions de travail des professeurs. Personne ne voudra multiplier des classes à deux heures dans son service. Peut-être pourrait-on alors poser comme principe qu'aucun enseignant, sauf s'il est volontaire, n'ait un service complet dans ce type de classes. Si cela ne suffit pas, pourquoi ne pas prévoir un allègement horaire à des professeurs qui seraient prêts à travailler dans des conditions que tout le monde reconnaît plus difficiles.

Bref, organiser l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel va être très compliqué mais c'est aussi une chance. L'expérience montre que c'est avec des classes très difficiles que l'on innove le plus sur le plan pédagogique. On peut penser qu'à partir de difficultés très réelles on trouverait matière à enrichir cet enseignement dans les autres séries, les séries technologiques comme les séries générales. Ce serait vraiment une

occasion de renouveler l'enseignement de la philosophie et ce serait surtout une chance pour les élèves d'abord.

Il faut choisir. Soit on décide vraiment d'enseigner la philo dans les bacs pro et on réfléchit aux moyens de le faire, soit on dit clairement " les profs de philo ne veulent pas enseigner dans les bacs pro " et on explique pourquoi.

Propos recueillis par Paulette Maillard

source : http://acireph.org/spip.php?article4

PR 4

Exercices extraits de manuels de philosophie de classes terminales

Extraits tiré de Rosenberg. P. Sage, A. (2006) *Philosophie Terminales STG, STI, STL, SMS*. Paris. Nathan Technique.

A) Reconnaître et analyser un raisonnement. (p. 52)

À partir d'une double page d'explications exemplifiées

Exercice 1 :

Caractérisez les raisonnements suivants en vous aidant de la méthode p. 50-51 :

1. Je peux penser ce que je veux, donc je suis libre.

2. Les corbeaux sont noirs, l'oiseau qui est sur la branche est noir, c'est un corbeau.

3. Je ne dis pas que le pouvoir, par nature, est un mal ; je dis que le pouvoir, par ses mécanismes, est infini. (Michel Foucault)

4. Aucun fossile ne peut être malheureux en amour, une huître peut-être malheureuse en amour, les huîtres ne sont pas des fossiles. (Lewis Caroll)

5. Un musicien qui aime le mouvement lent prendra le même morceau toujours plus lentement. C'est ainsi qu'aucun amour ne connaît de repos. (Nietzsche)

Exercice 2 :

Quelle règle n'est pas respectée par le syllogisme suivant ?

Cette œuvre est très riche,

La richesse est un bien superficiel,

Donc cette œuvre est très superficielle.

B) Analyser une notion (p. 81-82)

À partir d'une page d'explications exemplifiées

Exercice 1 :

Indiquez les différentes significations contenues dans les notions suivantes :

1. Le temps

2. La conscience

3. Le pouvoir

4. Le devoir

5. Le sens

Exercice 2 :

Rédigez un paragraphe en mettant en évidence les différentes significations attribuées au terme de passion.

Exercice 3 :

Voici une phrase du philosophe Alain qui contient une notion précise de ce qu'il entend par beauté dans le cas du travail d'un sculpteur. Cinq propositions vous permettent de l'interpréter : laquelle vous paraît le plus proche de son sens et pourquoi ?

« La belle statue se montre belle au sculpteur à mesure qu'il la fait » (Système des beaux-arts).

1. Le sculpteur doit bien connaître ce qu'il veut faire avant de le réaliser.

2. La beauté est une idée qui n'apparaît vraiment qu'à la fin du travail du sculpteur.

3. La beauté est prise dans l'œuvre et dans sa réalisation, elle ne peut en être détachée.

4. Le travail du sculpteur est en permanence guidé par une idée du beau.

5. La beauté est façonnée au même titre que la sculpture.

C) Utiliser un exemple

À partir d'une page de méthode sur le rôle, le choix et le commentaire de l'exemple. (p. 153)

Exercice 1 :

Expliquez pourquoi l'exemple suivant est insuffisant. Modifiez-le pour le rendre plus pertinent.

Idée défendue et exemple : les expériences scientifiques ne sont ni bonnes, ni mauvaises ; seule la finalité de leur usage peut être morale. On le voit avec les expériences sur le clonage.

Exercice 2 :

Compléter le texte suivant par un exemple illustrant l'idée développée.

Le dialogue s'oppose à la violence et possède une vertu pacificatrice. Entrer en dialogue, c'est se placer sur un plan d'égalité avec l'interlocuteur et mettre la barbarie hors-jeu. Ainsi…

Exercice 3 :

Dégagez la thèse utilisée par l'auteur du texte suivant. Pour illustrer cette thèse, proposez un exemple précis et expliqué.

« Le propre de la douleur, c'est d'être un événement qui arrive pour de bon, qui est vraiment vécu par une personne, qui fait l'objet d'une expérience privilégiée et absolument réelle : nous avons affaire non plus à du possible, mais à de l'existant ; non plus à des concepts mais à une réalité cruellement effective. Qu'on la dise irrationnelle si l'on veut ; la douleur morale est *du vécu* ; par elle nous nous trouvons plongé en plein concret. » Vladimir Jankélévitch, *La mauvaise conscience.* (1966) Ed. Aubier-Montaigne.

D) S'appuyer sur une citation. (p. 197)

À partir d'une page de méthodologie sur le choix de la citation, son insertion et son commentaire.

Exercice 1 :

Voici un début de paragraphe et trois extraits du *Contrat Social* de Rousseau. Quel extrait pourrait être utilisé comme citation ? Justifiez votre choix. Poursuivez la rédaction du paragraphe en utilisant et en commentant l'extrait choisi.

Il faut absolument distinguer l'obéissance qui fait face à la force de celle qui est issue du droit. En effet, leurs raisons sont différentes. Rousseau affirme ainsi dans le *Contrat Social* que « …

Extraits :

1. « plus fort n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne transforme sa force en droit et l'obéissance en devoir ».

2. « Céder à la force est un acte de nécessité, non de volonté ; c'est tout au plus un acte de prudence ».

3. « Sitôt que c'est la force qui fait le droit, l'effet change avec la cause ; toute force qui surmonte la première succède à son droit ».

Exercice 2 :

Lisez le texte suivant et dégagez l'argumentation de l'auteur. Rédigez ensuite un texte évoquant le problème du rapport de la liberté et de la règle, en vous appuyant sur une citation du texte.

« La liberté, au sens concret du mot, consiste dans une possibilité de choix. Il s'agit, bien entendu, d'une possibilité réelle. Partout où il y a vie commune, il est inévitable que des règles, imposées par l'utilité commune, limitent le choix.

Mais la liberté n'est pas plus ou moins grande selon que les limites sont plus étroites ou plus larges. Elle a sa plénitude à des conditions moins facilement mesurables. Il faut que les règles soient assez raisonnables et assez simples pour que quiconque puisse comprendre, d'une part l'utilité à laquelle elles correspondent, d'autre part les nécessités de fait qui les ont imposées. Il faut qu'elles émanent d'une autorité qui ne soit pas regardée comme étrangère ou ennemie, qui soit aimée comme appartenant à ceux qu'elle dirige. Il faut qu'elles soient assez stables, assez peu nombreuses, assez générales, pour que la pensée puisse se les assimiler une fois pour toutes, et non pas se heurter contre elles toutes les fois qu'il y a une décision à prendre » S. Weil, *L'enracinement*, 1ère partie, Ed. Gallimard, 1949

PR 5

Exercices extraits de manuels de philosophie de classes terminales.

Extraits tirés de Burbage, F. (dir) (2004) *Philosophie. Terminales L ? ES ? S*. Programme 2003. Paris, Nathan.

Cet ouvrage se compose d'extraits d'œuvres philosophiques, parfois même de textes intégraux. Ils sont organisés en séquences autour d'un problème principal à partir des notions au programme. Des pages méthodes permettent à l'élève de se familiariser avec les épreuves du baccalauréat. Elles permettent surtout un entraînement personnel selon les modèles proposés. Les auteurs de l'ouvrage mentionnent qu'il existe des exercices. Nous ne voyons dans ce livre que trois pages (601-602-603) qui répondent à ce terme comparativement à l'ouvrage cité en annexe 19 pour les classes de terminales technologiques et encore ce sont des questions qui permettent surtout de comprendre le texte et d'aller plus loin. On suppose que les élèves des classes générales sauront sans problèmes se débrouiller avec les les « gestes intellectuels qu'il importe d'acquérir » (Burdage, 2004, p. 583), le professeur n'ayant pas de temps disponible au vu de l'étendue du programme.

Les textes sont accompagnés de questions qui permettent une meilleure compréhension.

À la fin de la séquence des prolongements invitent l'élève à aller plus loin dans ses lectures philosophiques, mais aussi littéraires. Des recherches sont proposées qui sont très variées.

Et bien entendu des propositions de dissertations et d'explication de textes.

Nous proposons ici des extraits de ces questions et de ces prolongements.

Extrait 1 :

Sur la notion Le sujet : p. 25-27

Extrait d'un texte de Locke tiré de L'*Essai sur l'entendement humain, livre II, chap. XVII, §10.* In *Identité et différence.* Le seuil, Points, trad. Balidar, 1998, p. 151-152.

Extrait d'un texte de Leibniz tiré de *Nouveaux essais sur l'entendement humain.* Flammarion, GF, p. 183-184

Pour comprendre les textes :

1) Quel sens est donné ici (texte de Locke) au terme « conscience » ? Comment la conscience peut-elle être un facteur d'identité, et de quelle identité ?

2) Décrire la différence entre le point de vue de Locke et celui de Leibniz.

3) Quels sont les enjeux moraux et juridiques qui sous-tendent ce texte (texte de Leibniz) ?

Prolongements : p. 33

Bibliographie

Littérature :

L. Caroll : *Alice au pays des merveilles*

Y. Mishima : *Confession d'un masque*

N. Sarraute : *Enfance...*

Filmographie

A. Hitchcock La maison du Docteur Edwardes, Vertigo

F. Lang *M le Maudit...*

Enquêtes complémentaires

En peinture : se documenter et analyser des exemples d'autoportrait. Quel rapport le peintre entretient-il avec lui-même ? Quel rapport entre l'autoportrait en peinture et l'autobiographie en littérature ? …

Extrait 2 :

Sur la notion La conscience : p. 36

Extrait d'un texte de H. Bergson tiré de *L'Énergie spirituelle. «* La Conscience et la Vie», in œuvres, Presses universitaires de France, 1963, p. 818-819

Pour comprendre les textes : p. 38

1) Pourquoi Bergson refuse-t-il de donner une définition de la conscience

2) Qu'est ce qui explique et justifie l'affirmation : « conscience signifie d'abord mémoire » ? (l. 4)

3) « L'attention est une attente, et il n'y a pas de conscience sans une certaine attention à la vie » : comment comprendre le rapprochement des termes « attention » et « attente » ? Que signifie ici le terme « vie » ? Quel rapport Bergson établit-il entre conscience et vie ?

Prolongements : p. 49

Bibliographie

Philosophie :

O. Sacks : *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*

Ch. Taylor : *Les sources du Moi...*

Littérature :

A. Breton : *Manifeste du surréalisme*

A. Ernaux *: Les armoires vides*

Tsui-Tsui *: Le censeur des rêves*

R.L. Stevenson: *Docteur Jekyll and Mr Hyde…*

Enquêtes complémentaires :

À partir de la lecture des *Misérables* de V. Hugo (partie 2, chap. 2 à 11), définir la « conscience morale » et examiner à quelles instances elle obéit...

Extrait 3 :

Sur la notion de La culture p. 143

Extrait d'un texte de F. Braudel, *Ecrits sur l'histoire,* 1969, Flammarion, Champs, p. 292-293.

Extrait d'un texte de C. Lévi-Strauss, *Structures élémentaires de la parenté,* 1947, Mouton, p. 607-608.

Pour comprendre les textes : p. 155

1) Quelle est dans ce texte (de F. Braudel) la fonction des considérations géographiques ?

2) Comment comprendre l'idée qu'une civilisation « choisit » ?

3) (Texte de Lévi-Strauss) Pourquoi le mariage est-il décrit ici comme un « mystère » ?

4) Quels rapports ce texte permet-il de concevoir entre vie sociale, échanges et interdictions ?

Prolongements : p. 159

Sujets de dissertation :

1) L'homme, animal dénaturé ?

2) La pluralité des cultures fait-elle obstacle à l'unité de l'humanité ?

3) Pourquoi se cultiver ?

Bibliographie

Philosophie :

S. de Beauvoir : *le deuxième sexe*

R. Descartes : *Méditations métaphysiques, Méditation Sixième...*

Littérature :

Lewis : *Pourquoi j'ai mangé mon père*

Marivaux : *La Dispute…*

Filmographie :

K. Costner : *Danse avec les loups*

S. Penn: *Little Big Man*

F. Truffaut: *L'enfant sauvage…*

Enquêtes complémentaires :

1) Les manières de table : quels enjeux ? …

PR 6

Annexe 24 : Exercices proposés aux élèves pendant la période du confinement par des professeurs appartenant à l'association ACIREPH

Un exercice sur la typologie des désirs d'Epicure. Exercice de F. Jourde. Repéré à https://learningapps.org/1496217

Un exercice sur l'esprit critique la probabilité à défaut de la preuve. Étude d'un extrait de *Ma nuit chez Maud* d'E. Rohmer. Scène sur le pari pascalien. Exercice de M. Emel. Repéré à https://learningapps.org/2675810

Un QCM de révisions sur la *Critique de la Raison Pratique* de Kant. Exercice de P. Leveau. Repéré à https://learningapps.org/2696573 Le professeur Leveau conseille à ses élèves avant de faire l'exercice de « Révisez votre cours sur l'introduction à la Critique de la Raison Pure d'Emmanuel Kant en répondant aux 20 questions suivantes. Prenez le temps de lire les commentaires et les corrections. Réviser ne consiste pas à cliquer, mais à s'assurer de sa réponse en reprenant l'argument ou à comprendre son erreur. Les explications sont parfois un peu longues… Mais Kant n'est pas un auteur facile. Passez en plein écran pour plus de confort… »

Un exercice sur la construction d'une problématique à partir d'un film : *Les Temps Modernes* (engrenages) : définir l'aliénation. Repéré à https://learningapps.org/2247598

D'autres exercices sur les connecteurs logiques, sur marquer un texte, transformer une question en problème, sur des notions de cours, sur de la méthodologie... sont disponibles.

PR 7a

Exercices tirés des guides d'accompagnement des romans de M. Lipman

1) Exercices tirés du guide d'accompagnement *Recherche de sens* du roman philosophique *Pixie* (9-10 ans).

1. Exercice : Qu'est-ce qui est réel ? Qu'est-ce qui paraît seulement réel ? (deuxième partie) (*Recherche de sens* p. 30).

	Choses qui peuvent être pensées et qui peuvent aussi arriver	Choses qui ne peuvent pas être pensées mais qui peuvent arriver	Choses qui ne peuvent pas être pensées et qui ne peuvent pas arriver	Choses qui peuvent être pensées mais qui ne peuvent pas arriver
1. Un cercle avec des coins				-
2. Une montagne dont une moitié est sur la Terre et une moitié sur la Lune				
3. Une personne qui devient du même âge que la personne à qui elle s'adresse				
4. Un pain qui reste toujours de la même grosseur indépendamment du nombre de tranches que l'on coupe				
5. Deux nombres qui sont égaux entre eux et qui ne sont pas égaux en même temps				
6. Une machine qui produit des sons perceptibles partout dans l'univers				

7. Demain et hier qui finissent par être le même jour				
8. Quelqu'un qui est plus grand et plus petit que toi en même temps				
9. Une souris qui peut avaler un éléphant				
10. Une rivière qui remonte la colline				

2. Exercice : Relations de la partie au tout. (Guide pédagogique *Recherche de sens* de *Pixie*, p. 265)

Complétez les phrases suivantes :

-1. Si une roue est une partie d'une bicyclette, un anneau est une partie de_____ _____

- 2. Si un lacet est une partie d'un soulier, un bouton est une partie de_____ _____

-3. Si un panneau est une partie d'un mur, _____est une partie du plancher

-4. Si une lettre est une partie d'un mot, une plume est une partie de _____ _____

-5. Si un dessous de table est une partie d'une table, un/une _____ _____est une partie d'un pupitre

-6. Si une seconde est une partie d'une minute, une minute est une partie d'une __ _____

-7. Si un centimètre est une partie d'un mètre, un mètre est une partie d'un _____ _____

-8. Si un milligramme est une partie d'un gramme, un gramme est une partie d'un _____ _____

-9. Si le beurre est une partie de la crème, la crème est une partie du _____ _____

-10. Si une ancre est une partie d'un bateau, une hélice est une partie d'un _____ _____

2) Exercices tirés du guide d'accompagnement *Recherche philosophique* du roman philosophique *La Découverte de Harry* (11-13 ans).

1- Exercice : Sujet d'inversion (*Recherche Philosophique* p. 25).

1. Relation sujet-prédicat. Complétez les phrases suivantes en leur donnant la forme logique.

a) Tous les _____ sont des oiseaux.

b) Tous les chats sont des _____.

c) Tous les dauphins _____ sont des animaux intelligents.

2. Inversion. Inversez le sujet et le prédicat dans les phrases suivantes.

a) Tous les poulets sont des oiseaux.

b) Toutes les automobiles sont des véhicules.

Que constatez-vous ?

3. Vérité des phrases inversées. Inversez les phrases suivantes. Sont-elles encore vraies ?

a) Tous les renards sont des mammifères.

b) Toutes les poupées sont des jouets.

4. Renversez les phrases suivantes. Sont-elles vraies ?

a) Toutes les plantes sont des chênes.

b) Tous les chiens sont des poissons.

c) Toutes les ordures sont des verres en carton qui ont été utilisés.

d) Tous les pâtés de poulet sont des hamburgers

Que constatez-vous ?

2- Exercice : Trouver les causes par les effets (guide d'accompagnement *Recherche philosophique* de *La Découverte de Harry* p. 563)

-1. a) Où il y a maintenant une cicatrice, il doit y avoir eu_____

b) Mais la cicatrice aurait-elle pu apparaître d'elle-même, sans que rien d'autre n'arrive en premier ?

-2. a) Puisque la lumière est allumée dans cette pièce, quelqu'un doit l'avoir ____ _____

b) Mais quelque chose d'autre aurait-il pu être la cause que la lumière soit allumée ?

-3. a) Puisque c'est maintenant le jour, plus tôt cela devait être la nuit.

b) Y-a-t-il des endroits dans le monde où le jour n'est pas précédé de la nuit ?

c) La nuit est-elle la cause du jour et le jour la cause de la nuit ?

-4. Gilles : *Je prends un bol de céréales chaque matin depuis dix ans. C'est une habitude que je ne peux arrêter.*

Dave : *Bon, je prends un bol de céréales chaque matin depuis dis ans mais je ne suis pas obligé de le faire. Ce n'est pas une habitude chez moi et je peux arrêter quand je le veux. C'est seulement que je ne veux pas arrêter.*

Avec lequel des énoncés suivants êtes-vous d'accord ?

a) Gilles et Dave disent la vérité au sujet du pourquoi ils mangent des céréales.

b) Gilles dit la vérité mais pas Dave.

c) Dave dit la vérité mais pas Gilles.

d) Ni Gilles ni Dave ne disent la vérité.

-5. Sally : *Chaque matin, je me lave la figure et puis je me peigne les cheveux. Mais il serait idiot de dire que le fait de me laver la figure est la cause du fait que je me peigne les cheveux.*

Sarah : *Oh, je ne sais pas. Je gage que si tu ne te lavais pas la figure, tu ne te peignerais pas les cheveux non plus.*

a) Sally dit-elle qu'elle se lave la figure et se peigne les cheveux sans que ce soit une habitude ?

b) Sarah dit-elle que l'habitude n'est pas seulement la cause, puisque Sally se peigne les cheveux seulement si elle se lave la figure ?

Exercice : Les habitudes (guide d'accompagnement *La recherche éthique*, du roman *Lisa* p. 127)

Examinez les exemples d'habitudes suivants et dialoguez sur leur utilité possible

-1. Le père d'Éric a l'habitude de mettre ses lunettes tous les matins.

-2. La sœur d'Éric, Pauline, a l'habitude d'avaler chaque fois qu'elle boit du jus d'orange.

-3. Eric a l'habitude de lire étendu sur le dos, au sol, les pieds sur le sofa.

-4. Eric a l'habitude de remonter sa montre tous les matins.

-5. Pauline a l'habitude de faire la grimace chaque fois que le nom de Jacques est mentionné.

-6. Pauline a l'habitude de regarder la télévision pendant qu'elle fait ses devoirs.

-7. Éric a l'habitude de parler en mal des amies de Pauline.

-8. La mère d'Éric a l'habitude de se rendre au travail à temps.

- 9. Eric a l'habitude de manger quand il a faim. Il a toujours faim.

4) Exercices tirés du guide d'accompagnement *Une enquête sociale* du roman philosophique *Mark* (17-19 ans).

1. Exercice : Comment définir l'être humain ? (*Une enquête sociale* p. 116)

Pour définir les êtres humains, il faut trouver une expression permettant de distinguer les êtres humains des non humains et qui s'applique à eux tous et à eux seuls. Aucun ne pourrait y faire exception.

Voici une liste contenant quelques-uns des attributs censés n'appartenir qu'aux humains. Desquels penses-tu qu'ils seraient susceptibles de définir l'être humain ? Pourquoi ?

	Valable	Pas valable	?
1. Les humains fabriquent des outils			
2. Les humains utilisent un langage			
3. Les humains inventent des symboles			
4. Les humains ont une culture			
5. Les humains sont des êtres sociaux			
6. Les humains pensent			
7. Les humains rient et pleurent			
8. Les humains communiquent			

2. Exercice : Détecter les présupposés (*Une enquête sociale*, p. 123)

Détecte les présupposés des phrases que voici :

-1. Dolorès a une nouvelle robe. Elle a dû lui coûter très cher.

-2. Je trouve que c'est une bonne idée de faire ces forages dans l'Atlantique.

-3. Si François étudie ses maths, il est parti pour avoir d'excellents résultats.

-4. J'imagine que quand il y a davantage de pommes de terre sur le marché, les prix baissent.

-5. Il est évident que nous n'avons pas assez d'argent pour aller au cinéma. Pourquoi ne pas en demander à Jean-Claude ? Il a un job d'étudiant…

-6. Le garage Porsche a brûlé. Je me demande qui y a mis le feu.

-7. Si personne ne me donne un coup de main pour mon algèbre, j'échouerai à coup sûr. Ce serait donc mieux que tu passes chez moi cet après- midi.

-8. Quand Marie est entrée dans la pièce, tout le monde est sorti.

PR 7b

Plans de discussion extraits des guides pédagogiques des romans de Lipman

1) Plans de discussion à partir du guide pédagogique *Recherche de sens* du roman *Pixie.*

1. Plan de discussion : Silence (Guide pédagogique, p. 147)

-1. Aurait-on raison de dire que le silence est au son ce que l'obscurité est à la lumière ?

-2. Aurait-on raison de dire que le silence est au son ce que le froid est à la chaleur ?

-3. Aurait-on raison de dire que le silence est au son ce qu'un fond sombre est à une photo ?

-4. Les photos nous disent-elles quelque chose, même si elles sont « silencieuses » ?

-5. Les mots « son » et « bruit » veulent-ils dire la même chose ?

-6. Les mots « silence », « tranquillité » et « calme » veulent-ils dire la même chose ?

-7. Les mots « silence » et « paix » veulent-ils dire la même chose ?

-8. Une personne peut-elle vouloir parler et pourtant se taire ?

-9. Une personne peut-elle vouloir se taire et parler quand même ?

-10. Les silences donnent-ils parfois la chair de poule ?

-11. Les silences sont-ils quelquefois éloquents ?

-12. Un silence peut-il être rempli de haine ?

-13. Un silence peut-il être rempli d'amour ?

-14. Un silence peut-il être beau ?

-15. Un silence est-il quelque chose ou rien du tout ?

2. Plan de discussion : être seul. (Guide pédagogique *Recherche de sens* de *Pixie*, p. 197).

-1. Y a-t-il des moments où vous voulez être seul ?

-2. Vouloir être seul, est-ce la même chose que de vouloir de l'intimité ?

-3. Est-il possible d'aimer beaucoup les gens et en même temps de vouloir être seul ?

-4. Est-il possible de ne pas beaucoup aimer les gens et en même temps de ne pas vouloir être seul ?

-5. Est-il possible que des gens aiment être seuls pour pleurer, comme Pixie dans la garde-robe de sa mère ?

-6. Est-il possible que des gens veuillent être seuls pour pouvoir rire et être heureux ?

-7. Est-il possible que des gens veuillent être seuls parce qu'ils peuvent mieux penser quand ils sont seuls ?

-8. Est-il possible que des gens veuillent être avec d'autres parce que leurs idées sont plus claires quand ils peuvent en discuter avec d'autres ?

-9. Qu'est-ce qu'il y a de pire au fait d'être seul ?

-10. Qu'est-ce qu'il y a de meilleur au fait d'être seul ?

2) Plans de discussion *Une enquête philosophique* à partir du roman *La Découverte de Harry.*

1. Plan de discussion : comment fonctionne votre pensée ? (*Recherche philosophique* p. 207.

-1. Lorsque vous pensez, le faites-vous en mots ou en images, ou en mots et en images ?

-2. Lorsque vous pensez à quelqu'un, avez-vous l'image de cette personne dans votre esprit ou ne pensez-vous qu'à son nom ?

-3. Lorsque vous pensez à un animal, votre chien par exemple, l'entendez-vous haleter et japper dans votre esprit, sentez-vous son poil ?

-4. Si vous pensez en mots, les entendez-vous dans votre esprit, les voyez-vous dans votre esprit ?

-5. Si vous les entendez, est-ce-vous qui les prononcez, ou est-ce la voix de quelqu'un d'autre ?

-6. Pensez-vous en phrases, complètes, propositions ou mots séparés ?

-7. Lorsque vous pensez, entendez-vous d'autres gens vous parler ?

-8. Lorsque vous pensez, prenez-vous la parole pour vous parler à vous-même ?

-9. Y a-t-il des choses auxquelles vous n'aimez pas penser et d'autres auxquelles il vous plaît de penser ?

-10. Quand vous avez faim, sur quoi vos pensées se centrent-elles, la nourriture surtout, l'acte de manger ou le plaisir d'avoir l'estomac rempli ?

-11. Quand vous avez sommeil, pensez-vous surtout au plaisir d'être dans votre lit la tête sur votre oreiller ou plutôt au bien être de dormir ?

-12. Quand vous êtes fatigué, pensez-vous plus à votre maison et à votre famille ?

-13. Quand réfléchissez-vous le mieux, quand vous êtes debout, assis ou couché ?

-14. Est-il vrai que les gens pensent beaucoup quand ils sont tristes mais très peu quand ils sont heureux ?

-15. Lorsqu'un mal voyant lit, pense-t-il avec le bout de ses doigts ?

-16. Lorsque vous jouez dans la cour de l'école, vous arrive-t-il de n'avoir ni mot ni image dans votre esprit ou plutôt de sentir que vous pensez avec votre corps ?

-17. Vous sentez-vous plus proche de vos pensées ou de votre nom ?

-18. Vous sentez-vous plus proche de vos pensées de votre visage ou de vos mains ?

-19. Vous sentez-vous plus proche de vos pensées ou de votre corps ?

-20. Réfléchiriez-vous plutôt à vos propres pensées qu'à celles des autres ?

PR 8 :

Tableau des actes mentaux pouvant se développer en habiletés de pensée. M. Lipman 2006 *À l'école de la pensée*. (2ème éd. traduit par N. Decostre). Bruxelles : De Boeck & Larcier Université. ch. 7 : Les actes mentaux p. 154.

DÉMARCHE ÉPISTÉMIQUE I	
ACTES MENTAUX POUVANT SE DÉVELOPPER EN HABILETÉS DE PENSÉE	
Questionner →	Poser des questions fait partie de la formulation d'un problème et provoque la discussion
Généraliser de manière expérimentale →	Éviter des généralisations hâtives
Provoquer →	Exiger que les affirmations soient prouvées
Expliquer →	Développer des hypothèses explicatives
Faire des distinctions→	Reconnaître des contextes différents
Collaborer →	Construire à partir des idées des autres
Accepter →	Accepter des critiques raisonnables
Écouter →	Bien accueillir un autre point de vue
Respecter →	Reconnaître aux autres des droits
Comparer →	Proposer des analogies appropriées
Clarifier →	Chercher à clarifier des concepts mal définis

Faire des différences →	Faire des distinctions et des connexions correctes
Justifier →	Défendre ses opinions avec des raisons convaincantes
Exemplifier →	Donner des exemples et des contre-exemples
Découvrir ce qui se dit vraiment →	Chercher à découvrir les sous-entendus
Inférer →	Tirer des conclusions valables : découvrir des implications
Juger →	Faire des jugements évaluatifs nuancés

PR 9

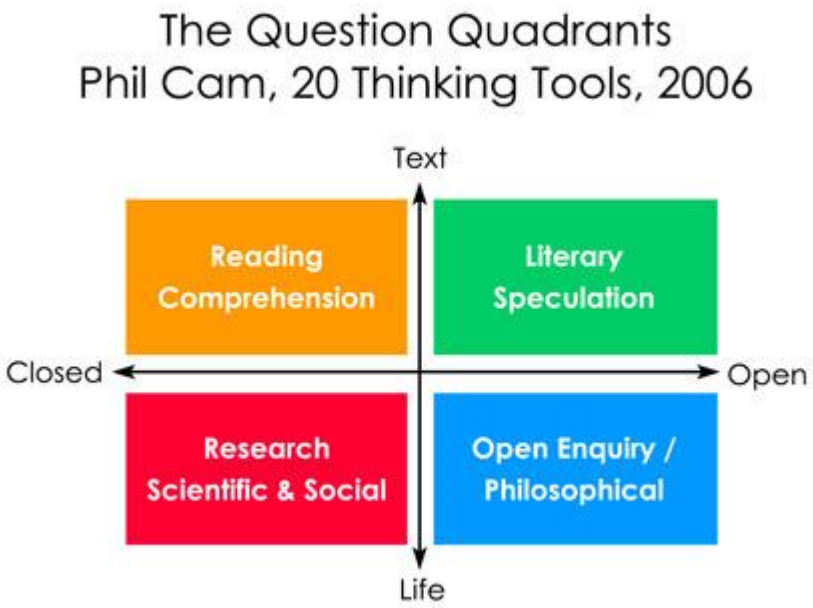
Tableau des facteurs de pensée pouvant, grâce à la recherche, devenir des facteurs de pensée plus élaborés. M. Lipman 2006 *À l'école de la pensée*. (2ème éd. traduit par N. Decostre). Bruxelles : De Boeck & Larcier Université. ch. 7 Les actes mentaux p. 155.

DÉMARCHE ÉPISTÉMIQUE II		
Facteurs de pensée	Pouvant devenir par la recherche	Facteurs de pensée plus élaborés
Démarches de pensée	⟶	Actes mentaux
Actes mentaux	⟶	Habiletés de pensée

États mentaux	→	Attitudes propositionnelles
Opinions	→	Jugements
Notions	→	Concepts
Déclarations	→	Argumentation
Considérations	→	Critères
Jugements de valeur	→	Évaluation
Savoir	→	Comprendre
Mots non définis	→	Mots définis
Liens séquentiels	→	Connexions causales
Croyances	→	Convictions
Suppositions	→	Estimations

PR 10

Tableau représentant *The question quadrant* de P. Cam et les domaines dans lesquels se placent les questions après lecture d'un texte. On y distingue notamment l'enracinement dans la vie.



Source : https://libguides.brigidine.nsw.edu.au/Criticalthinking avril 2021

PR 11

Fiches des principaux rôles des élèves dans la DVDP. Fiches élaborées par Christine Avelange pour une classe de CM2. M. Tozzi *Débattre à partir des mythes*, p. 31-34.

Fiche du « Président de séance »
Nom : Classe de : Date : Problématique : Rappel : le président de séance doit gérer l'heure, les tours de parole et la discipline. Quand quelqu'un a la parole les autres se taisent. Il est juste de ne pas donner la priorité à la parole de ses copains et copines. Le président de séance peut poser des questions, reformuler ce qui vient d'être dit ou recentrer sur le sujet s'il juge que la discussion s'égare. Qu'est-ce que je pense de ma prestation ? Qu'est-ce que je peux faire pour m'améliorer ?

Fiche de « l'Observateur du Président de séance »
Nom : Classe de : Problématique : Nom du Président de séance observé : À qui donne-t-il la parole ? Questions posées pour relancer le débat : Reformulations :

Fiche du Reformulateur
Nom : Classe de : Problématique : Rappel : Le Reformulateur doit écouter les discutants et reformuler avec ses propres mots ce qu'ils disent. Puis, à la demande du Président de séance, il doit restituer au groupe ce qu'il a retenu. Il a la responsabilité de ne pas déformer les propos d'autrui et de rendre compte le plus fidèlement possible ce qui a été dit. Ensuite il doit relancer le débat. Qu'est-ce que je pense de ma prestation ? Qu'est-ce que je peux faire pour m'améliorer la prochaine fois ?

Fiche de « l'Observateur du Reformulateur »
Nom : Classe de : Problématique : Nom du Reformulateur observé : Comment s'y prend-il pour prendre des notes ? Comment fait-il pour reformuler à l'oral ? Relance-t-il le débat ? Pendant le débat, que dit-il sur sa prestation ? Quels conseils pourrais-tu lui donner ?

Fiche du « Synthétiseur »
Nom : Classe de : Problématique : Rappel : le Synthétiseur doit prendre des notes, les classer en séparant les définitions données, les questions posées, les exemples, les thèses et les objections. Puis il doit les restituer au groupe après que les Reformulateurs se soient exprimés. Ensuite il doit relancer le débat. Qu'est-ce que je pense de ma prestation ? Qu'est-ce que je peux faire pour m'améliorer la prochaine fois ?

Fiche de « l'Observateur du Synthétiseur »
Nom : Classe de : Problématique : Nom du Synthétiseur observé : Comment s'y prend-il pour prendre des notes ? Comment s'y prend-il pour synthétiser à l'oral ? Relance-t-il le débat ? Pendant le débat, que dit-il de sa prestation ? Quel conseil peux-tu lui donner pour qu'il s'améliore ?

Fiche du « Discutant »

Nom :

Classe de :

Problématique :

Rappel : Quand quelqu'un a la parole, les autres se taisent.

Je lève le doigt et j'attends d'être interrogé.

J'écoute les autres, tout en gardant mon idée.

Je me sers des idées des autres, pour réfléchir et trouver d'autres idées.

Je peux poser des questions, essayer de donner des définitions, reformuler ce qui vient d'être dit, donner des hypothèses, ou dire pourquoi je ne suis pas d'accord avec un autre discutant.

Je peux prendre des notes.

Qu'est-ce que je pense de ma prestation ?

Qu'est-ce que je peux faire pour m'améliorer la prochaine fois ?

Fiche de « l'Observateur des discutants »

Nom :

Classe de :

Problématique :

Nom des « Discutants observés » :

Questions posées :

Définitions proposées :

Exemples :

Thèses :

Objections :

PR 12

Qu'est- ce qu'une question philosophique ? tiré du guide *: La recherche éthique* (Lipman, Sharp, du roman *Lisa* p. 241-242)

Qu'est-ce qu'une question philosophique ?

La question de savoir ce que constitue une question philosophique est en elle-même une question philosophique. Il n'est donc pas facile d'y répondre. Peut-être que la meilleure façon d'aborder le sujet n'est pas d'essayer de dire ce que sont les questions philosophiques mais bien de dire ce qu'elles ne sont pas.

Une question d'ordre empirique n'est pas une question philosophique. Une question est d'ordre empirique si on peut y répondre en faisant appel à nos sens pour parler du monde extérieur et expliquer la réalité. Par exemple, si quelqu'un vous demande : « Y a-t-il un chat assis sur le balcon ?», vous pouvez répondre à cette question en allant à l'extérieur et en regardant s'il y a un chat sur votre balcon.

Les questions faisant appel aux sens internes ou psychologiques forment une sous-catégorie de questions d'ordre empirique. Ainsi, une question psychologique n'est pas une question philosophique. Par exemple, « Trouvez-vous que cela vous donne du plaisir que d'avoir soif ?» Nous pouvons répondre à cette question en faisant appel à l'expérience personnelle de quelqu'un.

De façon générale, nous pouvons dire que les questions philosophiques peuvent être distinguées des questions non-philosophiques en examinant si elles ont ou non des réponses. Il y a plusieurs questions non-philosophiques auxquelles nous n'avons pas encore trouvé de réponse, mais dans le cas des questions philosophiques, nous ne pouvons même pas concevoir une procédure qui nous permettrait de décider de la réponse une fois pour toutes. Si nous en arrivions à trouver une telle procédure, la question cesserait à ce moment d'être philosophique et deviendrait scientifique.

Les questions scientifiques forment une autre sous-catégorie de questions empiriques. Ce sont des questions dont on devrait, en principe, être capable de trouver les réponses.

Une question philosophique n'est pas une question formelle, c'est-à-dire, que l'on ne peut y répondre en suivant des règles. Par exemple, « Combien font 3 plus 5 ?» n'est pas une question philosophique car l'arithmétique nous donne des règles qui nous permettent de répondre à ta question. « Si Jean est plus grand que Marie, s'ensuit-il que Marie est plus petite que Jean ?» Cette question n'est pas philosophique si nous considérons le fait que la logique fournit des règles nous permettant d'y répondre.

Exercice : indiquez si les questions suivantes sont à caractère philosophique ou non :

Est-ce qu'un chien sait qu'il est un chien ?

Si deux personnes échangeaient mutuellement leur cerveau, s'identifieraient-elles par rapport à leur corps ou par rapport à leurs pensées ?

Quelle est la distance entre Bruxelles et Madrid ?

Est-ce que les cercles sont ronds ?

Est-ce qu'un morceau de craie peut parler ?

Est-ce que les chats et les chiens peuvent communiquer entre eux ?

Est-ce que la vie humaine est longue ?

Est-ce que le temps existera toujours ?

Est-il possible qu'une personne ne soit pas le moindrement égoïste ?

En quelles circonstances les règles ne sont-elles pas de bonnes règles ?

Si une auto parcourt 100 kilomètres en 60 minutes, quelle distance parcourra-t-elle en 90 minutes ?

Si vous étiez un cheval, aimeriez-vous les poneys ?

Quelles sont les dimensions de l'univers ?

Est-il toujours bon d'être gentil ?

Si Marie est amoureuse de Roger, l'aime-t-elle nécessairement aussi comme un ami ?

PR 13

Exercices tirés du guide *La recherche éthique* sur les différences entre les animaux et les hommes, p. 31-32.

Exercice 1; Qu'est-ce qui distingue les humains des animaux ? p. 31

À qui sont attribuées les actions suivantes :

	Aux humains et aux animaux	**Aux humains seulement**	**Aux animaux seulement**	**À aucun des deux**
1. Rire				
2. Pleurer				
3. Rouiller				
4. Parier				
5. Jouer				
6. Nager				
7. Espérer				
8. Graviter				
9. Avoir faim				
10. S'inquiéter				
11. Hiberner				
12. Moisir				
13. Contempler				
14. Aimer				

	Aux humains et aux animaux	**Aux humains seulement**	**Aux animaux seulement**	**À aucun des deux**
15. Vieillir				
16. Lutter				
17. S'étonner				
18. Magnétiser				
19. Raisonner				
20. Hoqueter				

Exercice 2 : Différences de degré et de nature :

Pour chacun des exemples suivants, dites s'il s'agit d'une différence de degré ou d'une différence de nature *La recherche éthique* p. 30

1. Un chalet et un château

2. Un nez et un œil

3. Un livre et une revue

4. Un cabillaud et un requin

5. Un cabillaud et une baleine

6. 225 millilitres de lait et 1 litre de lait

7. Un bébé-fille et une femme

8. Une voiture-jouet et une voiture

PR 14

Exercices extraits du guide pédagogique *La recherche éthique* sur les raisons, p. 41.

Exercice : À quel moment une raison est-elle une bonne raison ?

Examinez les raisons suivantes et dites si ce qui est dit représente 1) une bonne raison, 2) une raison quelconque (mais pas nécessairement une bonne raison) ou 3) quelque chose qui n'est pas une raison du tout.

	Bonne raison	**Raison quelconque**	**Pas une raison**
1. Gérard : « La raison pour laquelle je soupçonne Georges d'être l'assassin, est que l'assassin portait des souliers et Georges porte des souliers. »			
2. Lola : » Moi je soupçonne Georges parce que l'assassin portait des souliers pointure 42 et que Georges, lui, fait du 43 et ça, c'est assez semblable ».			
3. Doris : « Je crois que Georges est innocent parce que j'ai toujours mal à la tête quand j'essaie de résoudre ce genre de question. »			
4. Samuel : « Je crois, moi, que Georges est bien l'assassin étant donné le fait qu'il l'a admis ».			
5. Jacques : « Je refuse de me risquer à une conclusion avant le procès de Georges parce qu'il a lui-même retiré sa confession ».			
6. Olivier : « Georges est tout à fait innocent ! Mon astrologue me l'a dit ! »			
7. Mathilde : « Évidemment que Georges est innocent. Il est tellement beau ! »			

	Bonne raison	**Raison quelconque**	**Pas une raison**
8. Nadia : « C'est bien Georges l'assassin, on a identifié ses empreintes sur le fusil. Quelle différence alors cela peut-il faire que l'arme du crime soit un couteau ? »			
9. Hervé : « Son grand-père a fait de la prison pour avoir fait du trafic d'alcool en contrebande. C'est ce qui m'a convaincu de la culpabilité de Georges. »			
10. Charles : « D'accord, on va tirer au sort. Pile il est innocent, face, il est coupable. »			

PR 15

Exercices extraits du guide pédagogique *La recherche éthique* sur tuer des animaux, manger des animaux, p. 36-37.

Exercice 1 : Jalons de dialogue : Tuer les animaux, p. 36.

1) Penses-tu qu'il est convenable de tuer un animal qui menace ta vie ?

2) Penses-tu qu'il est convenable de tuer un animal qui ne menace pas ta vie ?

3) Imagine qu'un animal dangereux rode dans ton quartier. Devrait-on tenter de le tuer ou de le capturer ?

4) À maints égards, les animaux diffèrent des êtres humains. Est-ce là une bonne raison pour vouloir les tuer ?

5) À maints égards, les animaux diffèrent des êtres humains. Est-ce là une bonne raison pour ne pas vouloir les tuer ?

6) Si tu cultives de la laitue dans ton jardin et que des lièvres viennent la nuit pour la manger, que devrais-tu faire ? Tuer les lièvres ? Les dresser à rester éloignés de ton jardin ou dresser une clôture autour du jardin ?

7) Plusieurs personnes à travers le monde n'ont pas d'autres choix que de tuer des animaux pour se nourrir. Est-ce convenable ?

8) Pour certaines personnes à travers le monde qui ont amplement de quoi se nourrir, tuer des animaux est un sport. Est-ce bien ?

Exercice 2 : Jalons de dialogue : Manger les animaux, p. 37.

1) Certaines personnes prétendent qu'il est convenable de manger les animaux car ils ont bon goût. Est-ce une bonne raison ?

2) Suppose que quelqu'un dise que les chats et les chiens ont bon goût. Serait-ce une bonne raison de les manger ?

3) Suppose que quelqu'un dise que les hommes ont bon goût. Serait-ce une bonne raison de les manger ?

4) Suppose que quelqu'un dise qu'il est convenable de manger les animaux parce qu'ils sont trop nombreux. Serait-ce une bonne raison ?

5) Suppose que quelqu'un dise que qu'il est convenable de manger les chats et les chiens parce qu'ils sont trop nombreux. Serait-ce une bonne raison ?

6) Suppose qu'on invente un aliment qui a aussi bon goût que la viande et qui soit nourrissant. Penses-tu que les gens en mangeraient au lieu de la viande ?

PR 16

Exercices extraits du guide pédagogique *La recherche éthique* sur de quelle manière devrions-nous traiter les animaux ? p. 35

Jalons de dialogue : De quelle manière devons-nous traiter les animaux ? p. 35.

1) Quand tu te fais mal, ressens-tu de la douleur ?

2) Quand ton copain se fait mal, ressens-tu sa douleur ?

3) Si ta réponse à la dernière question est que tu ne peux ressentir la douleur de ton copain, cela veut-il dire que tu crois que ton copain n'a pas mal ?

4) Si une personne qui t'est inconnue se blesse, est-il vraisemblable qu'elle ressente des douleurs ?

5) Sa douleur est-elle davantage comparable à celle que ressent ton copain lorsqu'il se fait mal ou à celle que tu ressens lorsque tu te fais mal ?

6) Si par mégarde tu écrases la patte de ton chien ou la queue de ton chat ? Ressentent-ils de la douleur ?

7) Ressens-tu la douleur de ton animal favori lorsqu'il est blessé ?

8) Si tu ne ressens rien, cela veut-il dire qu'il n'a pas mal ?

9) Si ton copain était blessé et qu'il ne pouvait pas parler, croirais-tu alors qu'il ne souffre pas du fait qu'il ne peut rien dire ?

10) Crois-tu que les animaux n'ont pas de douleurs parce qu'ils ne peuvent pas parler ?

11) Penses-tu que les gens qui n'ont rien fait de mal devraient être obligés de souffrir ?

12) Penses-tu que les animaux qui n'ont rien fait de mal devraient être obligés de souffrir ?

13) Que penses-tu des sports comme la chasse au renard ? À la baleine ? La tauromachie ?

14) Que penses-tu des trappes et du trappage ?

15) Les animaux sauvages devraient-ils recevoir un traitement plus sévère que les animaux domestiques ?

PR 17

Annexe 23 : exercices tirés du guide pédagogique *La recherche éthique* sur les différents sens de bien et de mal, p. 15-17.

<u>Exercice 1 : Jalons de dialogue : Le mot mal p. 15</u>

1. Est-ce quelque chose peut être désagréable à faire et être mal ?

2. Est-ce quelque chose peut être agréable à faire et malgré tout, être mal ?

3. Est-ce quelque chose peut être permis et malgré tout, être mal ?

4. Est-ce quelque chose peut être défendu et malgré tout, ne pas être mal ?

Exercice 2 : Des usages similaires et différents de « mal », p. 16.

Pour chacun des couples de phrases qui suivent, dites si l'usage du mot « mal » a le même sens ou un sens différent ?

	Même sens	Sens différent
1. Lily : « J'ai mal composé le numéro de téléphone de Johanne ». Georges : « C'est mal de ne pas tenir ses promesses ».		
2. Stéphane : « Qu'y a-t-il de mal à porter des chaussettes dépareillées ? » Guilaine : « Qu'y a-t-il de mal à manger des petits pois avec un couteau ? »		
3. Aline : » Le chat a l'air malade. Il doit avoir mal au ventre. » Isabelle « J'ai mal fait mon addition puisqu'en ajoutant 6 à 3 j'ai obtenu 8 ».		
4. Henri : « J'ai du mal à faire mes additions ». Violette : « C'est parce que tu comprends mal les explications du prof de maths. »		
5. Nicole : « Il comprend mal parce qu'il est dur d'oreille. » Hugo : « Cela va mal chez lui, ses parents se sont disputés ».		

PR 18

Exercices extraits du guide pédagogique *La recherche éthique* sur les conséquences nocives et bénéfiques, p. 171.

Plan de discussion : conséquences nocives et bénéfiques ;

1. Pourrait-il y avoir un genre de comportement qui est généralement approuvé par la société mais qui a, la plupart du temps, de mauvaises conséquences ?

2. Existe-il une forme de conduite qui est habituellement désapprouvée mais qui a généralement des conséquences bénéfiques ?

3. Existe-il un genre de conduite que les gens condamnent ouvertement mais pratiquent en secret dans leur vie privée ?

4. Pourrait-il exister un comportement que les gens louangent en public mais qu'ils refusent secrètement de pratiquer ?

5. Dans la situation présentée au numéro 3 (ci-dessus), est-il possible que les gens désapprouvent la conduite mais en apprécient les conséquences ?

6. Dans la situation présentée au numéro 4 (ci-dessus), est-il possible que les gens approuvent la conduite mais désapprouvent les conséquences de cette conduite ?

7. Pensez-vous qu'il est possible d'évaluer si une certaine conduite est bonne ou mauvaise sans se demander si les conséquences sont bonnes ou mauvaises ?

8. Existe-t-il des comportements qui soient éthiquement mauvais mais esthétiquement bons ou des comportements qui soient bons selon des critères éthiques mais mauvais selon des critères esthétiques ?

9. Si une personne dit : » Même si les conséquences ne sont pas mauvaises, je ne suis pas d'accord avec cette conduite particulière », est-il possible que cette personne applique des critères éthiques aux conséquences, mais des critères esthétiques à la conduite elle-même ?

PR 19

Exercice tiré de *La recherche éthique* p

Plan de discussion
Quelle différence morale y a-t-il entre dire la vérité et ne pas dire la vérité

1) Les journalistes en tant que profession, croient en l'importance de dire la vérité. Comment seraient les choses si les journalistes écrivaient ou racontaient des histoires excitantes sans se soucier s'ils disent la vérité ou non ?
2) Les gens qui se considèrent des amis essaient de ne pas se décevoir les uns des autres. Comment seraient les choses si les amis se décevaient les uns les autres ?

3) Les livres et les textes qu'il y a à l'école. Comment seraient les choses si les auteurs de ces livres ne se préoccupaient pas d'écrire la vérité ?
4) Au tribunal, il est important que les témoins disent la vérité à propos de ce qu'ils ont vu. Comment seraient les choses s'ils pouvaient dire tout ce qu'ils veulent, peu importe que cela soit vrai ou non ?
5) Les citoyens s'attendent des personnes publiques, comme les ministres et les députés qu'elles soient honnêtes en ce qui concerne ce qui se passe dans leur pays. Comment seraient les choses si on découvrait un jour que les ministres mentent au lieu de dire la vérité ?

PR 20

Exercice tiré de *La recherche éthique* p. 129-130

Les droits des élèves

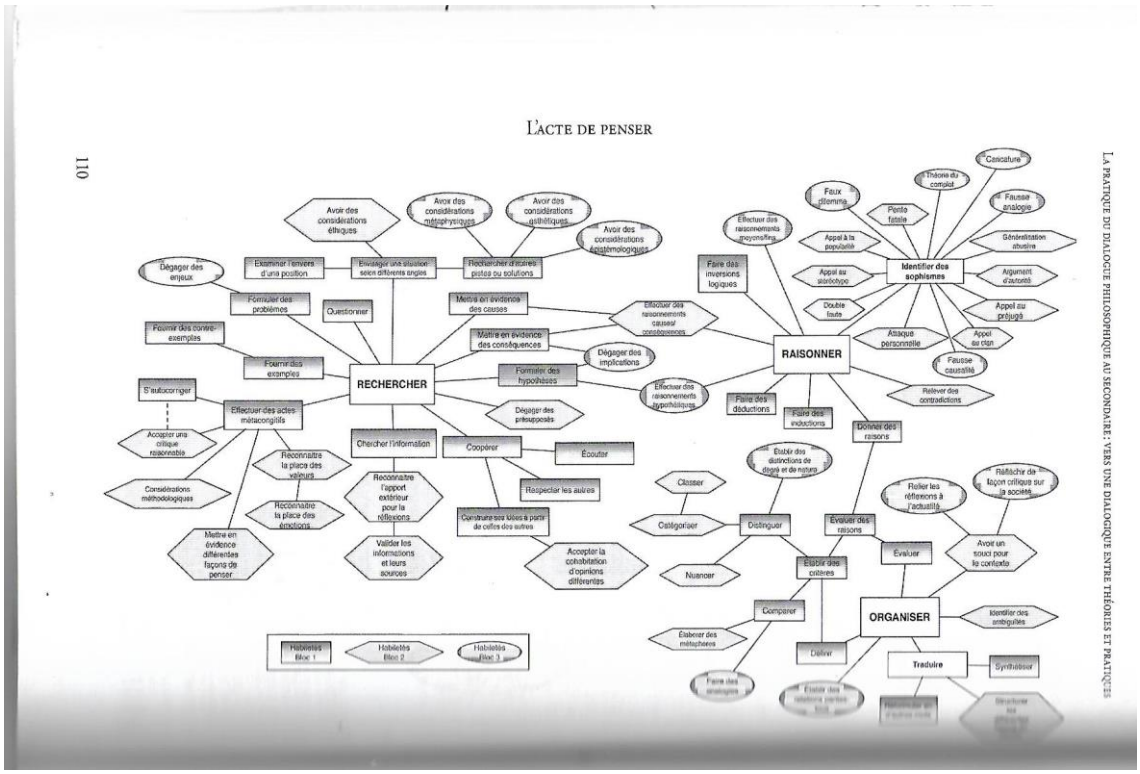
Indiquez si vous croyez que les droits suivants sont ou ne sont pas des droits des élèves ou peuvent l'être suivant les circonstances. Donnez une raison pour chaque situation.

	Est un droit étudiant	N'est pas un droit étudiant	?
1. Un droit de choisir vos professeurs.			
2. Un droit de voter sur l'embauche ou le renvoi de professeur.			
3. Un droit de choisir vos propres manuels de cours.			
4. Un droit de porter ce que vous voulez à l'école.			
5. Un droit de coopérer avec les autres pendant n'importe quel cours.			
6. Un droit d'abuser verbalement un enseignant.			
7. Un droit de rester à la maison quand il pleut.			
8. Un droit d'être traité avec respect en tout temps à l'école.			

9. Un droit de parler en classe.			
10. Un droit de rencontrer la direction à propos de n'importe quelle question de politique scolaire.			
11. Un droit de lire n'importe quel livre de la bibliothèque.			
12. Un droit à ne pas recevoir de punitions corporelles.			

PR 21

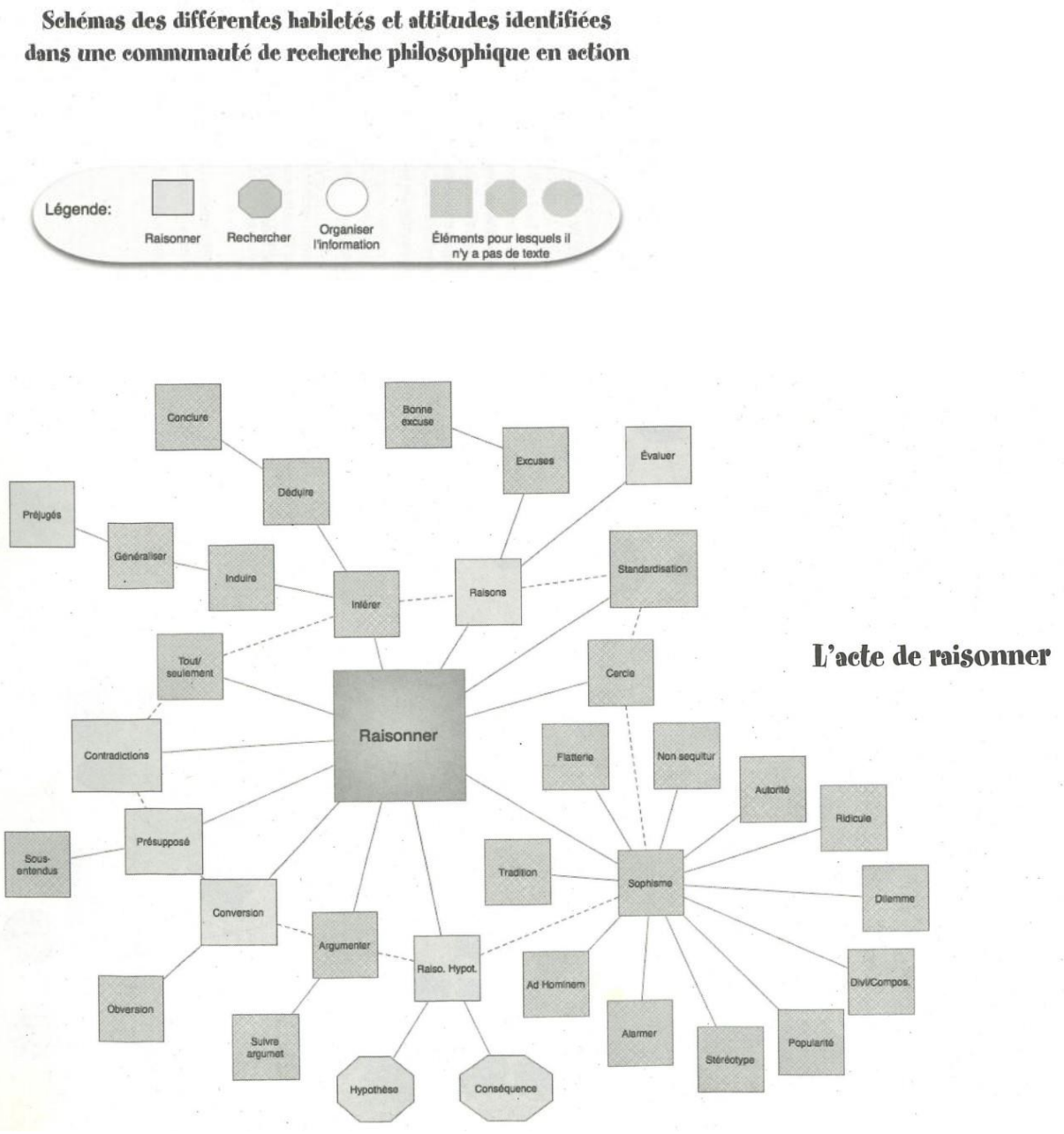
Schéma sur l'acte de pensée extrait de Gagnon et Yergeau : *La pratique du dialogue philosophique au secondaire* (2016) p. 110.

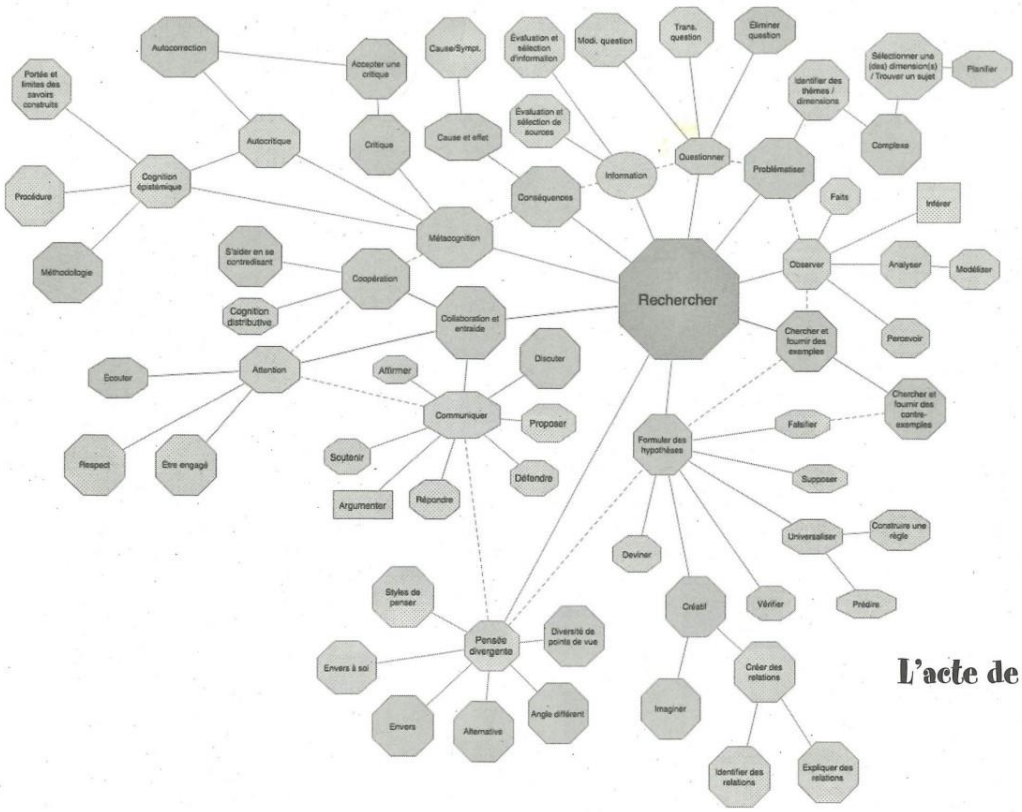


PR 22

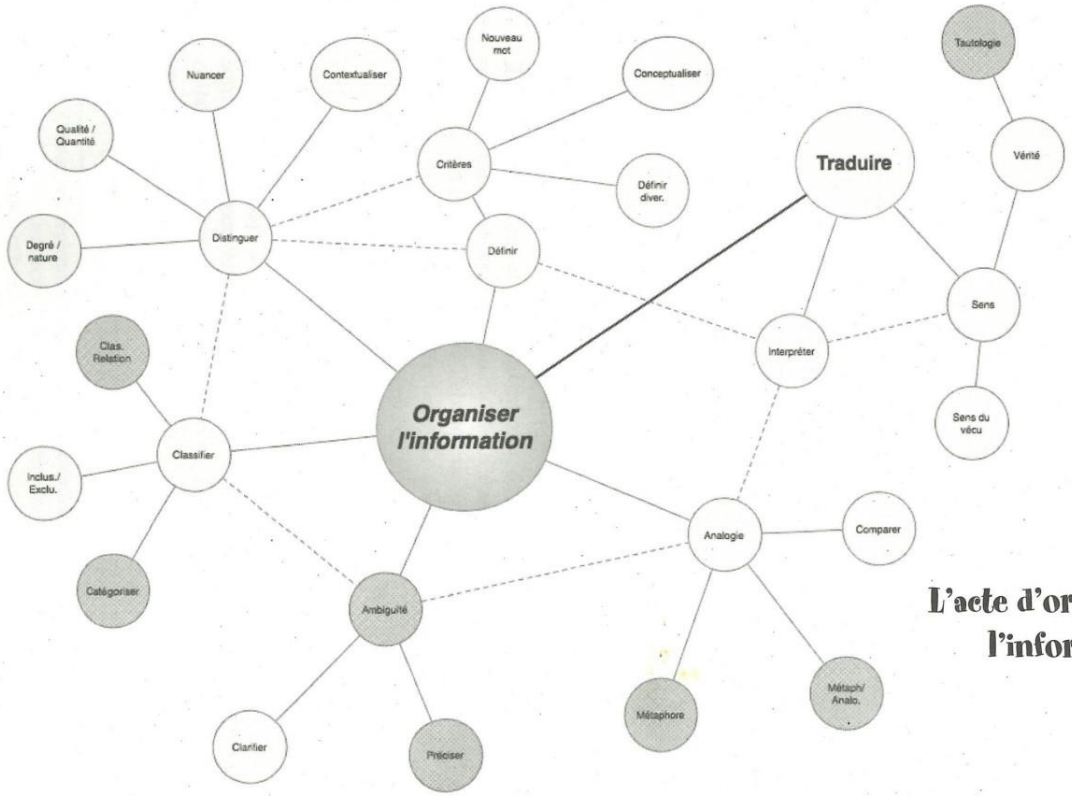
Schémas des différentes habiletés et attitudes identifiées dans une CRP en action

Sasseville, M. & Gagnon, M., 2007, *Penser ensemble à l'école*. Québec. Les Presses de l'Université Laval, Collection Dialoguer. p. 218, 219, 220, 221.





L'acte de rechercher



L'acte d'organiser l'information

PR 23

Extraits de l'ouvrage de M. Tozzi (2002) *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie.* Lyon : Chroniques Sociales.

Exercice 31 p. 124

Trouver la contradiction interne d'un argument.

Expliquez dans les arguments ci-dessous, en quoi consiste l'incohérence :

- Il faut tuer les assassins parce qu'ils bafouent le respect de la vie.

- Je doute, donc je ne pense plus.

- Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien.

- Croyez-moi : il n'y a pas d'argument d'autorité en philosophie.

Un exemple pratique de typologie d'arguments p. 130

Je suis pour parce que	Je suis contre parce que	Type D'argument
- ça sert, ça marche, c'est utile, efficace, performant, réalisable	- c'est inutile, inefficace, inadapté, dépassé, impossible	Technique (1)
- c'est gratuit, économique, rentable, du meilleur coût, rapport qualité-prix, temps-argent	- trop cher, coûteux, d'un mauvais rapport effort-résultat.	Économique (2)
- c'est logique, cohérent, rationnel, prouvé, démontré, vérifié, compatible.	- illogique, incohérent, contradictoire, indémontrable, invérifiable, hypothétique, imaginaire, illusoire.	Logique (3)
- c'est moral, correct, légitime, légal, un droit, un devoir, une vertu, une sagesse.	- illégitime, illégal, irrespectueux, injuste, inégalitaire, dominateur, exploiteur, aliénant, égoïste, un péché, une infraction.	Éthique (4)

Exercice 33 p. 132

Identifier le type d'argument utilisé

À partir des types du tableau ci-dessus (numérotés de 1 à 4) indiquez à quel genre (ou à quels genres) vous rattacheriez les arguments ci-dessous. Explicitez pourquoi en quelques mots.

Pour ou contre l'héritage ?

- Je suis **pour** l'héritage, car c'est mon intérêt de refuser les dettes, pas les millions. Même les pauvres sont pour l'héritage, car s'ils étaient riches, ils le prendraient !

Hériter cela permet de jouir d'un bien, de vendre et d'acheter, donc d'accroître son aisance.

N : Explicitation :

- Moi aussi, car s'il est supprimé, pourquoi économiser pour ses enfants ? Les parents dépenseront tout à la retraite : il n'y aura plus de motivation pour épargner, d'investissement, de dynamisme économique…

N° : Explicitation :

- Je suis **contre** l'héritage : imagine l'absurdité d'un PDG incompétent, placé à la tête d'une entreprise uniquement parce qu'il est le fils de son père !

N° : Explicitation :

- Moi aussi : pourquoi quelqu'un a-t-il le droit d'hériter d'un bien acquis sans son travail ou son épargne, et de devenir riche s'il succède à un milliardaire, alors que le pauvre n'héritera que de la misère ?

N° : Explicitation :

<u>Pour ou contre l'informatique</u> ?

- Je suis **pour** l'extension de l'informatique dans notre société, parce qu'elle allège le travail physique et intellectuel de l'homme, robotise l'usinage répétitif et dangereux des pièces, supprime des calculs rébarbatifs et facilite la frappe des textes.

N° : Explicitation :

- Moi aussi, parce que l'image de synthèse est à la fois le support et une nouvelle dimension de la création artistique.

N° : Explicitation :

- Moi je suis **contre,** Parce qu'avec la suppression de nombreux emplois, elle aggrave la gestion de l'assurance chômage, et grève, par le déficit de cotisation des actifs, le financement à terme de nos retraites.

N° : Explicitation :

- Moi aussi, parce qu'avec la possibilité de tout savoir sur un individu en recoupant les informations disponibles sur tous les fichiers où nous sommes saisis, elle est une menace pour nos libertés.

N° : Explicitation :

Exercice 35 p. 140

Réfuter un type d'argument en changeant de registre de valeur.

Vous allez réfuter les arguments ci-dessous par un ou des arguments de nature éthique.

1. Le moyen le plus efficace pour donner du travail aux trois millions de chômeurs, c'est de renvoyer chez eux les trois millions d'étrangers.

2. Pourquoi mettre des barrières morales à la recherche scientifique puisqu'elle est utile à la santé et au bonheur de l'homme ?

3. Il est nécessaire d'adhérer à la culture se son entreprise (Ex. : une équipe soudée pour un produit de qualité au service d'un client satisfait), parce que c'est le meilleur moyen de sauvegarder son emploi et d'augmenter son salaire.

4. Il est interdit à des concubins notoires d'hériter l'un de l'autre parce qu'ils ne sont pas mariés.

5. Tout contrevenant au Code de la Route devra, quels que soient ses revenus, payer des amendes en fonction de la gravité du délit, car tous les citoyens doivent être à égalité devant la loi.

6. Le président de la République et le Premier ministre doivent toujours subordonner leurs décisions politiques à la raison d'État (c'est-à-dire à l'intérêt de la France), parce qu'ils ont la responsabilité de la conduite du pays.

Annexe D Données

DO 1

Journal de bord, extraits

Le 16 septembre 2011

1ère séance de CRP avec les élèves de 3ème.

Prévoir une heure. Lecture de *Lisa* de la p. 12 à la p. 18. Individuellement on pose 3 questions que je ramasse.

Le 23 septembre 2011 travail sur 2h.

Je relis le texte entièrement (il est un peu long). Je leur demande de poser des questions de compréhension, comme elles viennent au fur et à mesure de la lecture.

Puis, je laisse un peu de temps pour poser des questions individuellement sur une feuille. Certains n'en n'ont pas. Puis je leur rends leurs feuilles du 16 et je demande à chacun d'aller écrire au tableau la ou les questions qu'ils préfèrent. 3 élèves vont poser plusieurs questions.

On vote. Deux questions sont choisies.

Je demande à chacun de répondre aux deux questions choisies avant d'en discuter la semaine prochaine. Je ramasse.

Le 2 décembre 2011. 1h.

Lecture de *Lisa* de la p. 27 à la p. 29

Les élèves sont habitués et se posent individuellement des questions. Puis ils inscrivent leurs questions au tableau. Quelques-uns posent des questions qui laissent à supposer qu'ils n'ont pas vraiment compris le texte. D'autres posent des questions vraiment tirées du texte. Et il y a des questions sur les problèmes de logique avec les inversions de phrases. Nous votons. Une seule question choisie. Chacun tente de répondre à la question en donnant une raison.

DO 2

Classe de 3ème DP6 4

Questionnaire 1 du 23 septembre 2011

1. Pourquoi on n'a pas le droit de prendre de la drogue ? Jean-Baptiste
2. Pourquoi Lisa se trouve-t-elle moche ? Vincent
3. Pour quelle raison elle bat son chien ? Laetitia
4. Pourquoi elle se pose autant de questions ? Benjamin
5. Pourquoi ça parle de canards ? Jason
6. Pourquoi la fille est-elle végétarienne ? Pierre
7. Comment a-t-on fabriqué de la drogue ? Efflam
8. Pourquoi se pose-t-elle toutes ces questions ? Amadou
9. Pourquoi tuent-ils autant de canards ? Jessica
10. C'est quoi de la drogue ? Pierre-Yves
11. Pourquoi il tape son chien ? Christopher
12. Les animaux ont-ils des droits ? Alexis
13. C'est quoi être végétarien ? Vincent
14. Pourquoi ils prennent de la drogue ? Pierre-Yves
15. Pourquoi Lisa aime tant le poulet rôti ? Jean-Baptiste
16. Où se cultive la drogue ? Vincent

DO 3

Questionnaire 2 du 2 décembre 2011

1. Pourquoi parle-t-on de Thierry ? Vincent
2. Jean prend-il de la drogue ? Pierre-Yves
3. Quels cadeaux s'échangent-ils ? Amalu
4. Où Jean emmène-t-il Marie ? Jean-Baptiste
5. Pourquoi doit-on faire plaisir pour avoir quelque chose en retour ? Laetitia

6. Pourquoi vont-ils au ciné ? Christopher
7. Pourquoi demander au cinéma de le rembourser ? Jason
8. Pourquoi on n'a pas le droit de rendre le mal qu'on nous a fait ? Benjamin
9. Où Marie a-t-elle été avant de rentrer chez elle à minuit ? Amalu
10. Qu'est-ce qu'une inversion de phrases ? Pierre-Yves
11. Pourquoi doit-on lire ce livre ? Amadou
12. Pourquoi Jean a voulu quelque chose en retour ? Efflam
13. Thierry a déjà pris de la drogue ? Alexis
14. Qu'est-ce qu'un cadeau ? Animatrice
15. Qui est Rémy ? Vincent
16. Harry est-il le copain de Lisa ? Amadou
17. Qui est Harry ? Vincent
18. Quel est le 3ème type de phrases qui ne suit pas ces règles ? Amalu
19. Harry est-il homo ? Amadou

DO 4

Journal de bord 3ème 4.

Le 20 janvier 2012. 1h.

D'abord nous lisons le texte *Lisa* de la page 54 à la page 58. Toni doit-il se battre avec Serge ?

Je remarque de l'intérêt par rapport à l'histoire.

Puis chacun rédige plusieurs questions. On va écrire au tableau en prenant garde qu'elles n'aient pas été déjà formulées. On vote pour choisir. Deux questions sont choisies. Chacun va donner une réponse aux deux questions en formulant une raison.

DO 5

Questionnaire 3 du 20 janvier 2012

- Serge est inquiet de quoi ? Jean-Baptiste
- Quel âge ont-ils ? Christopher
- Pourquoi se battent-ils ? Amadou
- Il y a quoi entre Laura et Toni ? Laetitia
- Pourquoi y a-t-il bataille ? Vincent
- Pourquoi laissent-ils Mickey tout seul ? Jason
- Pourquoi Toni est à côté de la plaque ? Alexis
- Pourquoi Serge s'inquiète de l'état du nez de Toni ? Pierre-Yves
- Pourquoi Serge essaie d'avoir Laura pour l'emmener à une de ces séances de rock au *Blue Falcon*. Analu
- Pourquoi Toni leva la tête quand Luc lui dit tu as gagné ? Analu
- Qui aime qui ? Vincent
- Pour quelle raison se battent-ils ? Alexis
- Mickey est-il amoureux de Toni ? Amadou
- C'est quoi un nez ? Pierre-Yves
- Pourquoi Toni ne veut pas de Laura ? Analu
- Pourquoi Laura veut qu'ils se battent ? Christopher
- Pourquoi s'appelle -t-il Toni ? Vincent
- Pourquoi s'est-il cassé le nez ? Pierre-Yves
- Pourquoi Lisa ne choisit pas les deux garçons ? Amadou
- Pourquoi Toni s'inquiète ? Analu

DO 6

Questionnaire des 3ème 5

Cueillette de questions 1 du 17 septembre 2012

Le chiffre au bout de la ligne correspond au nombre de voix lors du vote.

1. Comment Lisa se trouve-t-elle ? Jonathan 2
2. Pourquoi Lisa conclut-elle que si on tue des animaux, on finira par tuer des hommes ? Virginie 6
3. Est-on bien placé pour dire qu'on est beau/moche ? Animatrice 9
4. Quel animal se cache ? Mathieu 1
5. Pourquoi tuent-ils des canards ? Brieuc 1
6. Quelle sorte d'animal a M. Jaunart ? Jonathan 1
7. Que vont-ils chasser ? Alizée 3
8. Pourquoi manger des animaux et pas des hommes ? Dylan 10
9. Qui est Harry Stottelmeier ? Léonard 3
10. Quelle partie du poulet aime le père de Lisa ? Amaury 3
11. Pourquoi on pose des questions ? Damien 8
12. Il y a le nom d'un artiste sourd dans le texte, lequel ? Jonathan 3
13. Pourquoi Lisa est-elle malformée ? Yannick 6
14. Que dit Lisa quand elle voit la scène avec horreur ? Clément 2
15. Pourquoi frapper le chien ? Lucas 5
16. Que mange Lisa ? Justine 1
17. Les animaux sont-ils différents des hommes ? Animatrice 4
18. Pourquoi elle adore le poulet ? Martin 3
19. Pourquoi elle veut devenir végétarienne ? John 2
20. À quoi son père la compare-t-elle ? Justine 1
21. Que dit Mickey au sujet des animaux ? Clément 1
22. Que reçoit-elle au début du texte ? Justine 1
23. Ce qu'on fait aux animaux n'a-t-il vraiment pas d'importance ? Animatrice 4
24. Qu'écoute le père de Lisa ? Justine 2

25. Pourquoi étudie-t-on ce texte ? Yannick 8

DO 7

Questionnaire de la classe de 3ème5

Cueillette de questions 2 du 15 octobre 2012

La question 7 de l'animatrice, la même pour les deux groupes, n'a été mentionnée qu'une fois

1- Pourquoi prendre de la drogue ? Dylan 9

2- Est-ce qu'il y a de la cocaïne dans l'école ? Damien 6

3- Pourquoi ont-ils commencé à parler de la drogue ? Virginie 2

4- Est-ce que la drogue c'est bien ? Amaury 7

5- Peut-il y avoir une pénurie de viande ? Dylan 2

6- Et si tout le monde devenait végétarien ? Animatrice 2

7- Les enfants sont-ils à mi-chemin entre les animaux et les adultes ? Animatrice 3

8- Qu'est-ce qui fait qu'on a des droits ? Animatrice 5

9- Comment sait-il que c'est de la drogue et pas autre chose ? Alizée 3

10- Est-ce que la drogue est chère ? Mathieu 3

11- Est-ce que ce serait bien si on pouvait avoir de la drogue facilement et gratuitement ? Animatrice 8

12- Quelle drogue « illicite » interdite par la loi achète-t-il ? Yannick 7

13- Pourquoi pense-t-il l'avoir aidé en ne lui donnant pas l'argent pour sa drogue ? William 2

14- Est-il bien de consommer de la drogue ? John 10

15- Est-ce que M. Stottelmeier est un boche (Allemand) ? Martin 3

16- Pourquoi ne lui a-t-il pas donné son argent ? Justine 3

17- Que dit Lisa à Fanny sur les animaux ? Clément 3

18- Qu’est-ce que la générosité ? Lucas 5

19- Qui donne des droits ? Animatrice 3

20- Pourquoi les animaux n’ont-ils pas de droits ? Justine 7

21- Est-il bien de tuer (les animaux) même si on (les) capture ? Lucas 5

DO 8

Lisa, p.72-74 cueillette de questions 3 du 18 mars 2013 :

1- Qu’est-ce qu’elle veut dire quand elle dit : »je ne suis pas n’importe qui ? » Alizée 11

2- Qui est Madame Terrin ? Cindy 5

3- Pourquoi acheter de nouveaux vêtements ? Dylan 9

4- Qu’est-ce que la taille ? Brieuc 0

5- Combien de robes a-t-elle acheté ? Amaury 5

6- Qui est Lisa ? Virginie 1

7- Que veut Lisa au début ? Mathieu 2

8- Pourquoi déteste-t-elle porter des robes ? Damien 5

9- Pourquoi Lisa ne veut pas acheter de robes ? Léonard 4

10-La tenue vestimentaire honore-t-elle ceux qui nous aiment ou reçoivent ? Animatrice 11

11-Pourquoi la tenue vestimentaire des adolescents est-elle source de conflit avec leurs parents ? Animatrice 11

12-À quoi sert d’acheter une nouvelle robe pour aller chez son oncle et sa tante ? Clément 6

13-Pourquoi la fille se trouve-t-elle belle alors que je suis sûr qu’elle est moche ? Ewen 4

14-Pourquoi est-ce qu’elle « s’engueule » avec sa mère pour une robe ? William 2

15-Qu’est-ce qui pousse Lisa à toujours contredire sa mère ? Animatrice 4

16-Pourquoi le livre ? Yannick 0

17- Pour qu'elle(s) raison(s) les parents et les adolescents s'affrontent-ils souvent pour la tenue vestimentaire ? Animatrice 5

18-Les vêtements, est-ce important ? Animatrice 4

DO 9

Extrait de la CRP sur le questionnaire du 18 mars 2013

- Animatrice : « à quoi ça sert d'acheter une nouvelle robe, bon, là, c'était une nouvelle robe, mais un nouveau vêtement pour aller...

- Ewen : pour être présentable... (voix masculine en plus)

- Animatrice ... chez votre oncle ou votre tante ? Alors, donc toi tu dis… Ewen ?

- Ewen : pour être présentable pour aller voir de la famille

-Anim : d'accord, pour être présentable pour aller voir de la famille. Est-ce que c'est important d'être présentable pour aller voir de la famille ? …

- Brendan et Ewen : oui

- Anim : … Ewen ?

- Ewen : ben faut que tu sois propre quoi

- Anim : faut que tu sois propre, faut rester propre, d'accord. Alors en quoi c'est important Ewen ? (1,02)

(tapotements sur une table)

-Anim : chut !

- Ewen : ben j'sais pas, j'sais pas, hum, c'est de la politesse

-Anim : d'accord. Parce que ça fait partie de la politesse.

- Ewen : ben oui

- Anim : oui

- Ewen : on vient pas en pyjama voir sa famille enfin…

- Brendan : ben si.

(rires discrets)

-Anim : si, ça pose pas de problème heu…

- Brendan : j'sais pas...

- Anim : … Brendan ?

- Brendan : si t'es chez eux après…

- Anim : oui..., elle est…, elle était invitée chez son oncle et sa tante hein…

- Ewen … après…

- Anim : ... donc…heu… sa mère lui dit on va acheter une nouvelle robe. Donc est ce que vous êtes d'accord avec la mère …

- Clément : ouais.

- Anim : … qui dit on va acheter une nouvelle robe ou est- ce que vous êtes d'accord avec Lisa qui pense que heu...

- Lucas : nan mais c'est bon

- Anim : … c'est pas la peine ? … Qu'est- ce qu'il y a ?

- Lucas : faut pas, c'est bien une nouvelle robe, c'est génial et …

(rires étouffés)

- Anim : non, non, non, on cherche les raisons…

- Lucas : faut pas parce que c'est bien…

- Anim : … On a…

- Lucas :… d'être habillé pour ses grands-parents…

(toux qui cache les paroles)

- Anim : pourquoi ?

- Lucas parce qu'ils sont vieux, ils sont âgés…

(toux couvrante)

- Anim : ils sont ? … j'ai pas entendu parce qu'il toussait

- Lucas : ils sont âgés, ils sont vieux et c'est mieux de se présenter bien devant un vieux

- Anim : devant les vieux il vaut mieux bien se présenter ?

- Lucas. ben oui parce que les vieux ils sont fragiles du cœur

- Anim : mmmh

(rires)

- Lucas : nan (rire) mais du coup ils sont pas habitués à voir des choses du style baggy, des trucs… il faut bien s'habiller, il faut bien s'habiller

- Anim : ouais.

- Anim : alors est ce que c'est la… est ce que c'est la même raison ? Toi tu, tu dis que ça c'est de la politesse ou…

- John : ben nan c'est pas de la politesse, c'est juste heu…

- Anim : donc c'est...

-William : du bon sens

M. ... une deuxième raison, donc c'est quoi alors si c'est pas de la politesse ?

-John : ben...c'est… j'sais pas

- Anim : spontanément tu fais ça ? (02,30)

-John : ben oui mais parce que c'est…

(…)

- John. ben oui je le fais mais je sais pas, mes grands-parents (…) comment je suis sapé

- Anim : oui ?

- Lucas : (inaudible)… pareil

- Anim : oui ?

- Lucas : (inaudible) Tu… tu… faire part des réflexions

- Anim : chut !

- Lucas : ils rigoleront »

DO 10

Lisa, p.74-78 cueillette de questions 4 du 15 avril 2013.

1- Que veut dire être « fair play » ? Léonard 3

2- Pourquoi sa mère dit que ce qui convient à tout le monde doit lui convenir aussi ? Alizée 8

3- Pourquoi ça dégénère ? Cindy 4

4- Que veut dire Lisa par faire ses propres choix ? Virginie 4

5- Pourquoi le bien, pourquoi le mal ? Jonathan 2

6- Quelle est la différence entre le bien et le mal ? Dylan 11

7- Pourquoi il pense que les filles sont nulles ? Amaury 4

8- Pourquoi Mickey s'énerve-t-il ? Mathieu 3

9- Comment s'appellent les enfants ? Gurvan 1

10- Qui joue au base-ball ? Brieuc 3

11- C'est quoi un gant d'outfielder ? Damien 1

12- Dans les jeux faut-il suivre les règles ? Animatrice 6

13- Que penser de l'arrêt de jeu décidé par Mickey, Serge et Guy ? Animatrice 3

14- Les jeux comme le base-ball peuvent-ils être mixtes ? Animatrice 11

15- Pourquoi ça parle d'un match de base-ball et après de vêtements ? Ewen 0

16- Pourquoi Mickey fait-il preuve de machisme ? William 3

17- Pourquoi Harry n'a-t-il rien dit ? William 2

18- Le bien peut-il être mal ? Lucas 2

19- Ce qui est juste est-il forcément bien pour tout le monde ? Animatrice 2

20- Pourquoi devant une injustice est-ce si difficile de se défendre soi-même ? Animatrice 2

DO 11

Cueillette de questions 5 du 12 mai 2013

1- À quoi sert de respecter les lois ? Virginie, Cindy 6

2- Qu'est-ce qu'une loi ? Brieuc 3

3- Pourquoi les patrons ont-ils plus de droits que les employés ? Mathieu, Jonathan 7

4- Pourquoi on doit respecter les règles pour l'alcool par rapport à la conduite ? Gurvan4

5- Qu'est-ce que ça veut dire être injuste ? Léonard 3

6- Qu'est-ce qu'une pince monseigneur ? Damien 0

7- Y a-t-il des lois inutiles ? Amaury 11

8- Est-ce que c'est bien de voler quelqu'un même si ça l'aide ? Dylan 5

9- Est-ce que ce qui est juste est bien ? Animatrice 3

10- Les parents doivent-ils dire ce qui est bien pour leurs enfants ? Animatrice 7

DO 12

Fiche d'autoévaluation ou d'observation et fiche Habiletés de pensée (conception de l'auteure)

Fiche d'autoévaluation ou d'observation

Nom et prénom de l'élève auto-évalué

Nom et prénom de l'élève observé

Nom et prénom de l'élève observateur

Date

Habileté	Ce qui est dit
Faire une intervention en lien avec les autres	
Donner des exemples Donner des contre-exemples	
Définir	
Questions d'approfondissement	
Reformuler	

Fiche Habiletés de pensée (conception de l'auteure)

Habiletés de pensée

Afin de pouvoir argumenter efficacement ou tout simplement pour nous permettre de voir clair dans nos idées, nous disposons d'outils de raisonnement que l'on appelle les habiletés de pensée.

S'entraîner à les observer ou les utiliser permet de les développer davantage et de les acquérir. Leur utilisation est un précieux atout pour penser mieux. Au fil des semaines nous allons en étudier et utiliser un certain nombre.

1. Faire une intervention en lien avec les autres : c'est tenir compte des propos des autres.

   Par exemple : « je suis d'accord avec Nicolas quand il dit qu'aimer c'est difficile parce que … »

2. Donner des exemples, des contre-exemples :

   L'exemple : c'est donner des cas particuliers qui permettent d'illustrer un propos, un principe ou une règle.

   Par exemple : Tous les animaux qui possèdent des ailes peuvent voler ; par exemple le goéland peut voler.

   Le contre-exemple : c'est donner un cas particulier qui permet d'invalider le propos, le principe ou la règle.

   Par exemple : Ça n'est pas vrai, l'autruche a des ailes mais ne peut pas voler.

3. Définir : c'est donner la signification d'un mot

   Exemple : « Pour moi la volonté c'est *le désir d'accomplir* certaines choses. »

4. Questions d'approfondissement : c'est poser des questions à un précédent intervenant pour lui demander des éclaircissements sur sa pensée.

   Exemple : « Que veux-tu dire Marc quand tu dis que l'amour est aveugle ? »

5. Reformuler les propos d'autrui : trouver d'autres mots pour exprimer la même chose.

Exemple : « Si je comprends bien ce que tu veux dire, Jérémy, les lois sont mauvaises car elles nous empêchent de faire ce que l'on veut. »

DO 13

Questionnaire des élèves de 3ème 5 G.1 sur le texte *Lisa*, p. 49-54.

1) Est-ce qu'on peut être ce qu'on ne peut pas être ? Léonard 4
2) Qui est Pablo ? Brieuc 0
3) Quel est le problème de Lisa ? Mathieu 4
4) Pourquoi tient-elle autant à son cochon d'Inde ? Alizée 5
5) Quel est l'état qui est entre la vie et la mort ? Dylan 9
6) À qui appartient Pablo ? Virginie 3
7) Qui est Lisa ? Damien 3
8) En quoi Pablo est-il unique ? Animatrice 6
9) Pourquoi Emilie tient-elle à enterrer son cochon d'Inde alors que son père le jetterait ? Animatrice 7

DO 14

Questionnaire des élèves de 3ème 5 G.2 sur le texte *Lisa*, p. 54-57.

10) Qui a gagné la baston ? Clément 2
11) Pourquoi ils se battent pour Laura ? Brendan 5
12) Pourquoi Laura dit des choses qui ne sont pas vraies ? Ewen 5
13) Quelle est l'utilité de se battre pour quelques mots ? William 2
14) Comment Serge a saigné du nez ? Martin 5
15) Est-ce que Toni a voulu se battre ? John 4
16) Pourquoi se battre, parce qu'ils n'ont plus d'arguments ? Yannick 1
17) Le monde est-il déjà écrit ? Lucas 9
18) Peut-on imaginer de bonnes raisons de se battre ? Animatrice 3
19) Si l'avenir est déjà décidé, sommes-nous libres de vivre notre vie ? Animatrice 6