

Le débat, centre de la classe de terminale en philosophie : de la mise en activité à l'élève auteur

Lucie Chanu, professeur de philosophie au lycée Jean Moulin à Bé ziers

Après un tournant pédagogique il y a 6 ans où je me suis intéressée à la pédagogie Freinet en intégrant notamment des groupes d'échanges de pratiques de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, les débats sont devenus peu à peu le centre de mon cours. La lecture de Michel Tozzi mais aussi d'Oscar Brénifier, de Nicole Grataloup m'ont aidé à structurer un projet, et ma réflexion sur l'application des principes Freinet à la classe de philosophie m'a menée vers cette pratique. En effet, Freinet invite à se défaire des exercices purement scolaires qui poussent les élèves à faire semblant, pour retrouver le sens véritable de chacune des disciplines enseignées. Or il m'a semblé que la philosophie s'exerce et prend son sens dans l'histoire, mais encore dans des essais qui ne prennent d'ailleurs que bien peu la forme dissertative, dans des conférences et aussi dans des débats. C'est donc en essayant quotidiennement de pratiquer une pensée autonome plutôt qu'en l'érigant comme un but idéal mais inatteignable que l'on peut faire progresser les élèves en philosophie. Le débat me semble aussi permettre une coopération dans les apprentissages, prônée aussi par les groupes Freinet, qui favorise une harmonie entre les intérêts du groupe et ceux de l'individu, puisqu'ici chacun apprend de tous grâce à la confrontation des opinions.

Mais plus que des considérations théoriques, c'est l'efficacité du dispositif qui, je pense, m'a amenée à le privilégier. Or si je fais la généalogie de ce jugement pragmatique, je prends conscience qu'un de mes critères inconscients d'appréciation était **l'activité des élèves**. Or ce critère me semble bien problématique à mieux y réfléchir.

L'intérêt de la mise en activité des élèves

Dans quels types de situation les élèves sont-ils jugés "inactifs" ? Lorsqu'ils ne participent pas, bavardent, font autre chose, ne prenaient pas de note, même sous la dictée, je m'estime en échec. Lorsque la majorité des élèves participe, est attentive, prend des notes, j'estime que le dispositif choisi est pertinent, même si des écueils sont rencontrés, comme le niveau sonore du travail de groupe par exemple. On pourrait souligner que majorité ne signifie pas unanimité, et qu'il y a une minorité qui est laissée de côté. Par ailleurs ces évaluations sont très subjectives et méritent d'être interrogées à la lumière de données fiables.

Toujours est-il que le débat me semble le dispositif qui est susceptible de mettre le plus d'élèves en activité par rapport aux pratiques pédagogiques que j'avais menées jusqu'alors. En effet, le cours dialogué m'insatisfaisait dans la mesure où seule une petite minorité de la classe, le plus souvent, est active. Le débat fait participer des élèves qui n'auraient pas participé dans le cours dialogué, je pense, car discuter entre eux, même si c'est accompagné par le professeur de philosophie, est plus attrayant pour eux, et une partie des élèves les moins scolaires entre dans ce dispositif. Or c'est à ces

élèves qui ne réussiraient pas sans moi que mon cours s'adresse de manière privilégiée. Dans les cours dialogués, que j'ai pratiqués pendant plus de dix ans, je n'étais pas satisfaite de laisser la majorité des élèves à l'écart des débats improvisés qui s'organisaient. Il me semble, en effet, que lorsque les professeurs, de manière générale, jugent qu'une classe participe bien, cela signifie que l'on peut compter sur une dizaine d'élèves qui prennent la parole, mais on ne se demande pas alors ce que fait la majorité silencieuse. Je n'étais pas satisfaite non plus d'être toujours la seule interlocutrice, ce positionnement frontal non seulement ne me convenait pas, mais n'était pas propice à l'approfondissement de la pensée. La communauté de recherche qui se met en place par le débat me semble bien plus heuristique, car on quitte le modèle du professeur de philosophie qui défend des thèses, voire sa thèse et cela court-circuite aussi les réactions de simple contradiction qui sont liées au dispositif frontal. Si le professeur défend ses thèses, il est somme toute logique que les élèves cherchent avant tout à le contrer. Or il semble plus intéressant que la communauté de recherche s'appuie sur chacun de ses membres pour progresser ensemble, même les antagonismes participent au progrès de la pensée commune.

La mise en activité suffit-elle ?

Il me semble aujourd'hui que **dire que la réussite du cours dépend de l'activité des élèves est sans doute insuffisant** car :

Les inactifs en apparence ne le sont pas nécessairement.

Ils peuvent être en activité cognitive sans que cela se voie. Cette ignorance provoquait parfois de l'incompréhension de ma part, comme en témoignent ces échanges en fin d'année avec deux élèves de TL : Sandra, une élève transparente, invisible que j'ai eu beaucoup de mal à repérer et à différencier d'une autre élève, elle aussi "mutique", avait résisté à mes tentatives pour l'amener à participer au débat et rendait systématiquement des contributions écrites brèves. Je pensais que le cours ne l'intéressait pas trop et au moment des révisions en toute fin d'année, je lui suggérais que la philosophie n'était pas sa tasse de thé. Quelle ne fut pas ma surprise lorsqu'elle me dit avec beaucoup de sincérité, je pense, qu'elle appréciait beaucoup la philosophie et mon cours. Ses prises de parole dans ce groupe restreint mettaient clairement en exergue, par ailleurs, ce qu'elle avait acquis en philosophie et une appropriation personnelle du travail mené en classe. De la même façon, le message de remerciement d'une élève, Célia, qui avait passé l'oral était également éloquent : "Je sais que vous nous avez trouvés passifs, mais on était toujours avec vous" (de mémoire).

Certains ne semblent pas s'impliquer dans mon dispositif, car ils sont actifs sur autre chose, mais il ne faut pas sous-estimer leur capacité à faire plusieurs choses en même temps.

Mais le plus important est que les élèves actifs ne sont pas pour autant en progrès dans l'acte de philosopher.

Mes élèves, s'ils sont actifs en classe, ne parviennent peut-être pas au moment de l'examen, mais aussi de manière générale, à produire de la conceptualisation et de la problématisation, qui sont

pourtant au coeur de l'activité philosophique. Le débat peut-il en lui-même et de la manière dont je l'organise les amener à conceptualiser et à problématiser ? Cela rejoint ce que dit J.-Y ? Rochex dans L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : les élèves des milieux les plus populaires peuvent être motivés, intéressés, actifs, et pourtant avoir des attitudes cognitives qui ne permettent pas de réussir, notamment s'ils ne font pas le lien entre les savoirs empiriques qui sont censés les motiver et les savoirs abstraits où on veut les mener.

Mais peuvent-ils produire de la conceptualisation ou de la problématisation dans la passivité ? Suffit-il de produire devant eux de la philosophie pour que les élèves en produisent à leur tour, par imitation ? Il faudrait déjà s'interroger sur l'activité du professeur de philosophie en classe et sur la définition du "philosopher". La philosophie est-elle "production de concept" comme disait Deleuze dans L'Abcdaire ? Le professeur de philosophie produit-il des concepts devant ses élèves ou ne fait-il que réutiliser des conceptualisations transmises ? Que demandons-nous réellement à nos élèves ? S'agit-il de transférer des connaissances même conceptuelles ? De produire par eux-mêmes des distinctions de concepts ou même d'en créer ? Il existe me semble-t-il un flou qui mériterait investigation. Cela dit, conceptualisation et problématisation, quelle que soit la manière dont on les définit, sont des activités trop complexes et trop éloignées des activités communes de la pensée pour pouvoir être acquises par répétition d'un modèle.

La mise en activité serait ainsi nécessaire, mais est-elle réellement suffisante ?

Devenir auteur de sa pensée

Ce critère de la mise en activité est l'élément clé des pédagogies dites "actives", et non de ce que je veux faire, il ne s'agit pas de les occuper pour acheter la paix sociale, leur activité n'a de sens que si elle est philosophique ou en voie de le devenir, **le but est non pas l'activité en tant que telle, mais de les rendre auteurs et donc ici de philosophie.**

On peut distinguer en effet, deux types de pédagogie : les pédagogies actives où les élèves sont acteurs d'un scénario qu'ils n'ont pas écrit et celles comme la pédagogie Freinet où les élèves sont eux-mêmes producteurs de textes, auteurs de leurs discours philosophique.

Deux visées se combinent ici :

- La première concerne les apprentissages : si les apprentissages dérivent de nos productions propres, ils sont investis d'une démarche plus personnelle, plus intérieure qui permet d'apprendre de manière plus approfondie que lorsqu'ils sont le fruit d'une activité qui ne touche pas le coeur de notre individualité.
- La deuxième est plus large, rendre l'élève auteur c'est viser son autonomie, sa liberté dans le sens où être l'auteur de sa propre pensée, c'est s'émanciper des tutelles et des déterminismes.

Or comment les faire produire de la philosophie ou progresser, si ce n'est en partant de leur pensée, de leurs opinions et de les travailler avec eux jusqu'à ce que l'on en vienne à ces capacités de

conceptualisation et de problématisation. Par ailleurs, le dispositif, centré sur la confrontation d'opinions, crée en principe lui-même de la problématisation car les élèves s'aperçoivent que la question n'est pas évidente, puisque des réponses opposées peuvent leur paraître légitimes. Il y a aussi des petits moments de grâce lorsqu'un des élèves prend la parole pour faire remarquer que "tout dépend de la manière dont on définit les termes". Mais si le dispositif est porteur, il ne crée pas lui-même spontanément ces dispositions chez les élèves et celles-ci restent des objectifs à atteindre.

Le cours magistral ou dialogué permet à une partie des élèves d'adopter par imitation ces pratiques que le professeur produit sans cesse devant eux, mais cet apprentissage vicariant ne concerne-t-il pas qu'une petite minorité ?

L'intérêt du débat en classe

Le débat est donc pour moi une pédagogie plus démocratique, qui s'adresse au plus grand nombre et non à ceux qui ont des rapports au savoir d' "héritiers", mais aussi une pédagogie du faire où c'est en faisant qu'on apprend, donc en produisant de la pensée. L'oral a cet avantage de pouvoir permettre un travail en direct sur la pensée de l'élève. On pourrait aussi centrer les apprentissages sur la méthodologie, en partant non de la pensée de l'élève, mais de la méthode de conceptualisation et de problématisation ; mais on risque alors de faire naître des situations artificielles où la méthode sera perçue par les élèves comme une contrainte purement formelle.

Ce dernier point rejoint une réflexion sur l'opposition entre les méthodologies, le bac et la motivation. Dans le rapport Yvon, les professeurs interrogés notent que l'approche par la méthodologie du baccalauréat, donc une approche formelle, s'oppose à l'approche par l'intérêt des élèves : ou bien on part de leurs opinions, de leur vécu mais on sort alors des exigences du bac ou bien on est dans l'approche méthodologique, mais les élèves réalisent les exercices de manière scolaire sans faire le lien avec leurs propres expériences. C'est d'ailleurs ce que l'on observe aussi le jour du baccalauréat : ou bien les copies sont des récits d'exemples très proches de leur quotidien, ou bien elles récitent un cours. Seule une petite minorité parvient à produire une pensée propre par l'intermédiaire de la forme dissertative ; ce sont sans doute les meilleurs élèves, ceux qui réussissent dans le système scolaire. Rochex note, en effet, comme on l'a vu, que les élèves qui réussissent sont ceux qui font des liens entre ce qu'ils vivent et des savoirs scolaires. Or cette rupture entre les arguments des élèves et la méthode, les savoirs philosophiques s'observe ici encore malheureusement dans les débats.

Dans l'ensemble, l'approche du baccalauréat ne crée pas de dynamique de travail, contrairement à ce que l'on pourrait attendre ; au contraire les élèves ont tendance à se désinvestir en fin d'année à l'approche de l'examen. Ce n'est pas propre à la classe de philosophie, mais c'est une logique d'ensemble des élèves. On voit donc bien que la motivation extrinsèque que constitue l'obtention du diplôme ne fait pas naître une motivation au travail et ceci semble d'autant plus vrai dans les milieux populaires. C'est assez proche de ce qu'écrivait Rochex sur "les nouveaux lycéens", dont le rapport au savoir est purement instrumental : le but n'est jamais de savoir ou d'apprendre, mais d'obtenir un

statut et de ce fait, naît une attitude qui consiste à miser sur le diplôme tout en évitant le plus possible l'acquisition de savoir et les contraintes de l'apprentissage. Ce rapport au savoir est en partie construit par l'institution : très tôt le rapport à l'apprentissage est vécu comme une contrainte et ne reste ensuite de sens à l'école que l'obtention d'un statut qui est censé provenir du diplôme (même si ceci est de plus en plus problématique). Il semble bien que les bacs technologiques soient bien des bacs que l'on puisse obtenir sans jamais avoir appris...

C'est une des raisons pour lesquelles je doute de la "méthode explicite" que l'on pourrait reprendre des analyses de P. Bourdieu. Elle consiste, devant ce constat de mise en échec des classes populaires, à vouloir les armer en "vendant la mèche", autrement dit en explicitant ce que l'école laisse implicite et requiert pourtant pour pouvoir y réussir. Cela revient à analyser quelles sont les stratégies cognitives des bons élèves et de les enseigner explicitement. Mais cela aboutit souvent à insister sur la méthode ; or celle-ci comme on vient de le voir est perçue comme un simple instrument privé de sens par les nouveaux lycéens. Dans un tel contexte, n'est ce pas plutôt le rapport au savoir qu'il faut travailler ? Tant que celui-ci ne bouge pas et que l'on ne fait pas naître de la motivation intrinsèque, du plaisir à apprendre, tout ce qui relève du scolaire explicite ou non ne semble pas fonctionner dans les milieux où ce rapport au savoir est abîmé.

Il me semble par ailleurs que si le but est que les élèves pensent par eux-mêmes, on ne peut éviter de créer des dispositifs où ils le fassent vraiment et travailler ensuite avec eux leurs idées en leur montrant la nécessité de conceptualiser et de problématiser. C'est en faisant qu'on apprend et non en remettant toujours à plus tard. Le cours de philosophie est parfois présenté comme le lieu de la pensée autonome et pourtant le professeur est un historien de la philosophie et les élèves ont des bonnes notes s'ils récitent des connaissances apprises, par exemple des distinctions conceptuelles. On peut se demander où est ici le penser par soi-même. Même maladroite, l'opinion est leur pensée et elle est nécessairement un point de départ. Dans les années antérieures, je m'apercevais de toute manière que l'opinion que l'on a voulu faire taire réapparaît de toute manière, notamment dans les dissertations. Il vaut donc mieux qu'elle s'exprime et qu'elle subisse l'épreuve de l'altérité, sinon il n'y a aucune chance qu'elle soit modifiée. L'élève en classe de philosophie arrive avec un tas d'idées et de savoirs qui font parfois obstacle à ce qu'on veut lui transmettre : tant que ces pensées ne seront pas extériorisées et travaillées, elles joueront le rôle d' "obstacle épistémologique" comme l'écrivait Bachelard dans l'introduction à La formation de l'esprit scientifique . "Les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas", écrivait-il, et répètent sans cesse les mêmes connaissances pour qu'elles s'impriment enfin dans la tête de l'élève ; mais en fait il y a des savoirs écrans qui viennent contredire la connaissance : c'est souvent ce qu'il se passe en classe de philosophie.

Par ailleurs, les professeurs de philosophie ont une haine toute aristocratique de l'opinion qui me semble suspecte, tant elle vient conforter le rôle et la place du philosophe : Il y a le bas peuple et celui qui sait (même s'il sait qu'il ne sait pas). La figure de Socrate est la référence de beaucoup de professeurs de philosophie, et elle s'accompagne assez souvent d'un mépris à l'égard des élèves, une

condescendance qui est un des obstacles majeurs à l'enseignement de la philosophie. Les élèves ne pourraient penser correctement sans avoir au préalable un bagage de connaissances et de distinctions conceptuelles et, comme nous n'avons qu'une année pour les former, on en vient à légitimer l'idée qu'il faut bien commencer par de la transmission. Finalement l'élève repart avec les idées qu'il avait au début, un peu plus convaincu que la philosophie n'est pas pour lui mais pour des êtres à part, incarnés par son professeur de philosophie. Certains professeurs fonctionnent à l'aura, ils créent alors une sorte d'admiration chez les élèves, qui provient du charisme et de la "profondeur" de la pensée. Cette figure ne m'est pas beaucoup plus sympathique que la première, dans la mesure où elle véhicule un modèle politique qui est le même que le précédent : on postule une inégalité au départ. L'admiration suppose aussi de placer son interlocuteur au dessus de soi. Bien sûr il ne s'agit pas de dire que le maître n'a aucune connaissance, il ne va pas faire semblant d'être ignorant ; mais postuler une égalité dans la capacité à penser et à savoir me semble un choix nécessaire politiquement et pédagogiquement. La pensée de Rancière dans le Maître ignorant, mais aussi dans La haine de la démocratie, m'a profondément marquée. Je suis persuadée que nous n'aurons pas de démocratie véritable tant que nous maintiendrons la croyance, véhiculée par le système de représentation démocratique, selon laquelle il y a des experts qui savent et donc qui peuvent prendre les décisions à notre place. Je pense que cette inégalité d'intelligence est largement véhiculée par l'école notamment. Malheureusement "le couronnement du secondaire" qu'est la classe de philosophie finit de convaincre l'élève que certains savent penser mieux que d'autres.

C'est la raison pour laquelle le débat constitue un modèle politique qui me convient mieux en plus des avantages pédagogiques qu'il comporte : par le débat, j'essaie de leur montrer que chacun est capable de retrouver les intuitions de philosophes, que même les élèves qu'on a qualifié de "mauvais", notamment en français, ont des choses à dire, que leur pensée recouvre des potentialités qu'il faut maintenant exploiter. Autrement dit, j'essaie de valoriser leurs pensées et de les pousser à en découvrir toutes les potentialités.

Le rôle d'accompagnatrice

Les élèves plébiscitent en général les débats, un certain nombre d'élèves réussissent en philosophie notamment dans les exercices type bac parce qu'ils ont d'abord été enrôlés par la forme du débat. Ainsi un élève d'origine turque très effacé, très isolé dans une classe de terminale scientifique, avait de grandes difficultés de rédaction et ne rendait que des devoirs squelettiques en début d'année. Après une intervention en classe timide mais intéressante car très politique, ce qui est rare, j'avais repris ces arguments dans la synthèse et fait le lien avec les thèses de Marx. Par la suite, il intervenait souvent pour amener un angle politique au débat devant l'oeil médusé de ses camarades. Au deuxième trimestre, sa note de philosophie avait doublé même si ces travaux types bac restaient inégaux.

Je me retrouve beaucoup dans le rôle d'accompagnatrice décrit par Jacques Le Montagner dans sa thèse sur l'apprentissage du philosophe. J'aimerais être celle qui pousse, qui incite à aller plus loin et pour cela il faut commencer par reconnaître l'élève dans sa pensée. Cette reconnaissance est à la

fois psychologique mais aussi intellectuelle : il s'agit de reconnaître tel élève dans la pensée qui lui est propre. Au fil de l'année, certaines cohérences, récurrences apparaissent. On sent combien il est gratifiant pour un élève de se voir ainsi reconnu dans la logique de sa pensée.

Mais cette reconnaissance est aussi intellectuelle : celui qui pensait que la philosophie n'était pas pour lui, celui qui n'a jamais été valorisé dans le système scolaire est ici reconnu pour ce qu'il pense, les élèves prennent en note ce qu'il a dit et le professeur fait un rapprochement entre ses propos et tel philosophe.

Cela agit comme un révélateur parfois pour des élèves qui ont été blessés dans leur image d'eux-mêmes. J'ai ainsi parfois observé quelques petits miracles, où celui qui était décrit comme le cancre par tous les collègues, se révélait dans le cours de philosophie, notamment dans les classes technologiques où se trouvent les élèves qui ont été les plus dévalorisés par le système scolaire. Malheureusement cette valorisation a du mal à perdurer tout le long de l'année de manière générale, car le bac blanc vient souvent rappeler l'élève à sa position de cancre et le faible coefficient, le peu d'heures allouées à la philosophie ne suffisent pas à assurer l'enrôlement nécessaire.

Mettre le débat au centre

L'organisation

L'organisation du débat s'est faite en combinant mes lectures de Tozzi, Brénifier, Grataloup, aux pratiques de conseils telles qu'elles existent en pédagogie institutionnelle, et à mes pratiques syndicales et politiques d'assemblée générale. D'une activité annexe au cours, les débats sont devenus depuis peu le centre et leur organisation a donc dû intégrer les programmes de la classe de philosophie. Le tâtonnement expérimental a abouti aujourd'hui à la forme suivante : pour chaque notion ou regroupement de notions, les élèves dressent la liste des questions que l'on pourrait se poser, je les y aide lorsqu'ils n'ont pas assez d'idées ou que le thème au programme est un peu trop loin de leurs préoccupations. Par un vote à choix multiples puis unique on décide collectivement de la question à traiter. Ensuite les rôles de chacun sont définis : chacun est observateur et observé par un camarade chargé de remplir une fiche d'observation où les critères de l'argumentation philosophiques sont rappelés. Cette fiche sera la base de l'évaluation de l'oral en fin de trimestre. Chacun est censé prendre la parole et ceux qui ne le font pas doivent rendre un écrit où ils prennent position de manière argumentée dans le débat. En plus de ce rôle d'observateur et de discutant, certains ont des rôles spécifiques que les élèves se répartissent et qui tournent la plupart du temps sur l'année : objecteur, synthétiseur, président, maître du temps.

D'autres métiers viennent se greffer à ces rôles de débat : le facteur qui distribue les fiches débats, les photocopies, les copies ; le responsable des manuels... et d'autres rôles qui apparaissent en conseil ou au moment où on en a besoin collectivement. Chacun coopère au travail qui s'élabore dans la classe et certains sont reconnus pour leur rôle spécifique. Cette méthode, héritée de la pédagogie Freinet, est utilisée fréquemment à l'école primaire, mais il est étonnant de voir à quel point les

adolescents de classe terminale s'en saisissent. En effet, ces petites tâches permettent une reconnaissance aussi minime soit-elle dont beaucoup ont été privés. J'essaie aussi que ces rôles soient attribués en fonction de la personnalité de chacun, mais soient liés aussi à leur besoin d'enrôlement : j'ai plusieurs fois accordé le rôle d'objecteur à des élèves qui auraient dynamité le cours si on avait été en cours dialogué, et cela s'est souvent bien passé, même si je joue souvent un rôle d'équilibriste en donnant du pouvoir à ceux qui pourraient en abuser. Mais il est singulier de voir comment le fait de leur accorder ma confiance entraîne leur respect. On pourrait ici se fonder sur un très beau texte d'Alain sur la distinction entre la croyance en la nature et la croyance en l'homme.

Mais contrairement au débat à la J. Lévine, je ne conçois pas le rôle du professeur comme absent du débat. Il me semble que ce type de débat a essentiellement un but d'expression voire de libération de l'inconscient, mais qu'il n'a pas vraiment de but philosophique.

Je reste l'animatrice du débat et joue un rôle plus où moins grand en fonction de la manière dont se passent les échanges : il y a un rôle de discipline que je conserve et que je n'ai jamais transféré aux élèves mêmes si certaines institutions permettent de le faire. Je relance aussi par des questions lorsque le débat s'épuise. Je seconde les rôles d'objecteur ou de président lorsque les élèves peinent à les jouer. J'interviens très souvent aussi pour pousser un élève à approfondir, en l'encourageant à développer ou en lui faisant une objection pour qu'il approfondisse sa pensée. Lorsque les prises de positions sont trop consensuelles, je demande à la classe si vraiment tout le monde est d'accord avec ce qui vient d'être dit. C'est souvent moi encore qui sollicite les élèves qui ne prennent pas ou peu la parole, même si cela fait partie du travail de président. Comme Jacques Le Montagner, l'idée de quitter la position magistrale pour laisser de la place à la parole de l'élève me tient à cœur, mais je me demande parfois si avec le rôle que j'occupe lors de l'animation des débats et la synthèse, je n'occupe pas encore trop le centre.

En effet, en S une heure de débat est suivie d'une heure de synthèse à peu près ; avec les STI l'heure est partagée entre une demi-heure de débat et une heure de synthèse ; et en TL2 souvent une heure de débat est suivie de 2 heures de synthèse, de telle sorte que beaucoup de temps est occupée par du magistral.

La reprise du débat

Elle se passe en 2 temps :

La synthèse des arguments du débat précédent.

D'abord l'élève ou les élèves chargés de la synthèse prennent la parole : ils doivent regrouper les arguments qui vont dans le même sens et trouver à chaque fois ceux qui s'opposent. C'est un travail difficile, peu réussi les années précédentes, mais cette année ce travail a été plutôt bien fait dans l'ensemble, et la prise de notes des élèves s'est parfois faite à partir de ce que disait le "synthétiseur". Je me contentais alors de reformuler et de leur faire prendre en note ou en dictée. Dans l'ensemble ces dernières années, je suis heureusement surprise de la manière dont les élèves habitent les

dispositifs que je leur propose et mes craintes disparaissent devant la réalité : les débats ne donnent pas des propos de comptoir ou des ramassis de préjugés ; la synthèse même difficile est possible et est un exercice très formateur pour les élèves. J'ai tenté de le donner par exemple à une décrocheuse Graziella, et cela a marché quelques séances où elle était obligée d'abandonner son portable et de suivre les débats, mais cela n'a pas duré et je n'ai pas eu la force de la contraindre plus longtemps. Matthieu de TS1 a semble-t-il progressé énormément du moment qu'il était à la synthèse mais a-t-il progressé à partir du moment où il était volontaire pour opérer la synthèse et donc où l'enrôlement dans le cours de philosophie avait commencé ou bien est-ce le travail de synthèse qui est à l'origine de ses progrès ? On retrouve ici le problème de savoir ce qui est premier dans le progrès des élèves : le désir, la volonté de bien faire, que celle-ci soit spontanée ou bien suscitée par le travail d'enrôlement, ou bien les exercices en tant que tels et ici la synthèse.

Mais le plus souvent, même si l'élève fait la synthèse, je reprends derrière car certaines choses ont été oubliées ou le plus intéressant est parfois gommé. Comme je travaille en amont la synthèse, il est parfois un peu compliqué de leur laisser libre jeu. C'est ainsi que Flavie de ST2S s'est terriblement vexée le jour où j'ai oublié de lui laisser la parole par exemple. Ce rôle n'est pas donné à tous mais je décris la fonction en début d'année et les élèves désignent souvent spontanément celui ou celle parmi leurs camarades qui sera le plus à même de remplir la fonction. Ensuite les changements sont opérés en conseil. Le but de cette synthèse, en plus de repérer les points d'accord et de désaccord entre les élèves, est d'exhiber l'intérêt philosophique du débat. Dans mes reformulations, j'essaie à la fois que chaque élève reconnaisse ce qu'il a dit. Chaque argument est ainsi précédé du nom de son auteur car il est important que tous soient reconnus par le groupe dans leur capacité philosophique. Mais j'essaie aussi parfois de mettre en lumière les présupposés philosophiques qui se cachent derrière certaines opinions. Le but est aussi de faire un point sur ce qui a été dit pour pouvoir relancer ensuite le débat par des questions qui visent à traiter une partie du problème qui a été oubliée, à reprendre un argument critiquable ou à approfondir un point laissé en suspens.

Le deuxième moment est ma "part du maître" autrement dit ce que les élèves ne peuvent pas savoir sans moi : les références philosophiques ; les définitions et les distinctions conceptuelles.

A chaque fois que j'aperçois dans un argument d'élève une thèse d'auteur qui va dans le même sens (et parfois qui lui est directement opposée mais de manière moins fréquente car en principe le rôle de l'objection est déjà présent dans le débat), ou bien la nécessité d'une définition ou d'une distinction conceptuelle, je leur explique et ensuite leur fait prendre des notes dans la partie du cahier réservée à cet effet. Les TL ont un répertoire par auteur ce qui permet à la fin de l'année, d'essayer de repérer des cohérences dans les différentes thèses vues en cours.

Je passe parfois par des textes notamment pris dans leur manuel, mais le plus souvent, je me contente de résumer la thèse associée à l'argument. La limite de cette méthode reste le manque d'appropriation personnelle des connaissances. En effet, dans la plupart des débats et parfois dans les copies, on retrouve les arguments qu'ils ont défendus, parfois personnellement, et non les

références et les distinctions conceptuelles ou bien ces connaissances apparaissent mais de manière trop scolaire comme détachées des arguments qui en sont pourtant à l'origine. Je pense que ce n'est pas un problème lié à cette méthode en particulier, car on retrouve ce défaut dans quasiment toutes les copies du baccalauréat, comme on l'a vu plus haut, mais ce qui est vexant, c'est que cette méthode aurait dû en principe atténuer ce problème car ici les connaissances sont en principe au service de la pensée de l'élève.

On peut se demander si le changement de méthode est capable à lui seul de venir à bout d'obstacles qui ont été construits de longue date par l'institution scolaire, mais qui proviennent aussi d'un rapport au langage et au savoir généré par leur environnement familial, social. Mais cela ne doit pas justifier l'immobilisme pédagogique.

De manière générale, ce qui est ici assez paradoxal, c'est qu'en substituant le débat au cours dialogué, j'ai parfois l'impression de faire plus de magistral et en tout cas beaucoup plus d'histoire de la philosophie qu'autrefois, mais en même temps ce magistral là, a, me semble-t-il, plus de sens. Reste à penser comment les élèves peuvent s'appropriier ces connaissances. Au cours de la synthèse, mais aussi dans le questionnaire élève de fin d'année, le côté fastidieux et trop riche de la synthèse a été soulevé par les élèves. En TL, la question de savoir si on devait réduire le nombre des références proposées par le professeur a été discutée en conseil même si elle a été écartée. On ne peut pas dire qu'ils ne les apprennent pas, car je pense que c'est cet apprentissage au contraire qui est à l'origine des très bons résultats obtenus en philosophie par ma classe de TL : une dizaine de notes au dessus de 15 dont un 20 et deux 18 ; très peu de notes en dessous de 8, de très belles réussites pour des élèves jugés pourtant en difficulté et qui ont eu par ailleurs de bien mauvaises notes dans les autres disciplines, notamment en histoire géo et en littérature. Mais de manière générale, leur apprentissage est très scolaire et pas assez relié à leurs propres pensées ou expériences. Je ne peux que me féliciter de ces bons résultats mais ils révèlent, comme on l'a dit, que l'évaluation des copies ne se fait pas de manière générale sur les critères propres à l'argumentation philosophique mais sur les connaissances, ce qui reste très implicite et inconscient sans doute dans l'évaluation de la majorité des professeurs correcteurs de l'épreuve de philosophie au baccalauréat. Il reste donc un chantier à travailler sur l'appropriation personnelle des connaissances et des méthodes, qui sera mon but dans les mois qui viennent, mes lectures et discussions avec mes pairs me nourrissent d'une série de pistes qu'il ne reste plus qu'à explorer, qu'ils en soient ici remerciés !