

## Enregistrement et apprentissage de la réflexivité : un outil de "micro-conversion" à la philosophie

Romain Mollard, professeur de philosophie en terminale

### I) Réflexivité et didactique de la philosophie

Thoreau se plaignait du fait qu'il n'y avait, en son temps, plus de philosophe, mais uniquement des "professeurs de philosophie"<sup>2</sup>. C'est l'inverse, aujourd'hui, qui est vrai : il n'y a plus que des philosophes, tant l'image de l'enseignant en philosophie reste celui d'un "maître", et tant chaque professeur de philosophie tend à s'auto-certifier "philosophe", sans pour autant être réellement capable de dire en quoi consiste ce mystérieux acte du "philosopher". L'image qui s'impose spontanément aux professeurs (et qui correspond à leur formation) est celle-ci : le professeur de philosophie "pense" devant les élèves, effectuant cet acte réflexif dans un cours "magistral", et ceux-ci sont censés faire de même par mimétisme ou par contagion. Lorsque, sortant du modèle de la "leçon", il prétend faire un "cours dialogué", le dialogue ne s'instaure le plus souvent qu'avec un petit noyau d'élèves - les héritiers. La classe de terminale est donc rarement transformée en véritable communauté de pensée. L'image qui s'impose aux élèves est celle d'une discipline intéressante, mais trop à part des autres disciplines et dont beaucoup pensent qu'elle aurait dû commencer bien avant la terminale<sup>3</sup>. Cette "philosophie de la philosophie" s'appuie sur un concept de réflexion ou de réflexivité apparenté plutôt à des philosophies de la conscience, qu'on oppose généralement à des philosophies du concept. Dans les programmes officiels, ce concept de réflexion joue un rôle central. Ainsi des programmes de terminale de 1925 : "C'est dans la classe de philosophie que les élèves font l'apprentissage de la liberté par l'exercice de la réflexion et l'on pourrait même dire que c'est là l'objet propre et essentiel de cet enseignement"<sup>4</sup>.

Dans les nouveaux programmes de 2020, le mot "réflexion" apparaît onze fois sur six pages. L'apprentissage de la "réflexion philosophique" passe par le professeur qui "suscite et accompagne la réflexion des élèves". Les "notions et l'étude des relations qu'elles entretiennent" entre elles permettent de "conduire avec les élèves une authentique réflexion philosophique". Les auteurs, les repères, les exercices tels que la dissertation servent aussi à soutenir une "réflexion que l'élève construit pour traiter un problème". En revanche, "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"<sup>5</sup>, même si la dissertation et le commentaire sont les objets privilégiés.

Il existe bien une autre forme de philosophie, qui considère que la philosophie ne commence pas avec la réflexion et la posture du sujet en tant que maître de sa pensée, mais plutôt avec une expérience de type extatique renvoyant à des affects tels que l'angoisse. Je ne discuterai pas ici de ce type de philosophie, considérant qu'elle est par nature a-scolaire : l'école, c'est l'anti-extase<sup>6</sup>. Les philosophies du concept, par leur opposition classique aux philosophies réflexives de la conscience -

opposition rendue typique par celle qui oppose spinozisme et cartésianisme - renvoient à un autre modèle de l'enseignement de la philosophie. Contre l'idée d'après laquelle, philosopher, c'est effectuer cet acte de retour sur soi de la conscience, le second modèle tend plutôt à considérer que philosopher, c'est utiliser voire créer des concepts - une activité considérée comme plus ou moins complémentaire de l'argumentation et de la problématisation. L'acte archétypique du retour réflexif sur soi semble si difficile à enseigner qu'il peut sembler naturel de privilégier une didactique de la philosophie s'appuyant, par exemple sur un modèle d'inspiration spinoziste<sup>7</sup>. Mais, si le modèle réflexif de l'enseignement de la philosophie a une forte puissance évocatrice dans l'imaginaire des professeurs, au point qu'il se soit imposé comme le modèle dominant, ce n'est peut-être pas sans raison. Peut-être qu'il ne doit qu'être amendé et qu'au fond nous n'avons pas à opposer l'un et l'autre : l'apanage de la réflexivité ne doit pas être sacrifié à l'exigence de la conceptualisation, à condition toutefois de penser à une didactique de la réflexivité.

## II) L'enregistrement de la discussion à visée philosophique

Insatisfait de cette situation de fait, après dix années d'enseignement en terminale, je me suis intéressé à la didactique de la philosophie, et je me suis retourné vers ma formation de professeur des écoles et mes souvenirs de didactique. Nourri d'une expérience et d'une analyse des débats à visée philosophique pour enfants que j'ai pu mener pendant près de cinq années au primaire, ainsi que d'une expérience d'enseignement en terminale, je tente ici de construire une modeste hypothèse sur la possibilité d'une didactique de la réflexivité du primaire au lycée. Lors d'un mémoire soutenu à l'I.U.F.M. de Beauvais en 2005 et lors des nombreuses expériences de débat à visée philosophique que j'ai pu mener, ce qui m'a le plus fasciné est le moment où, après une dizaine de minutes de débat, les élèves se mettent en position d'écouter l'enregistrement que la machine vient de faire devant eux. Ce qui suit est une tentative de comprendre ce silence lors de l'écoute de l'enregistrement et son rôle dans l'apprentissage de la réflexivité. Cette technique d'enregistrement des débats est inspirée du protocole des ateliers philo mises en place par Jacques Lévine qui rend compte ici de ce point :

"Les séances sont, autant que possible, enregistrées. La réécoute n'est pas obligatoire mais, lorsqu'elle a lieu, elle relance les échanges et ouvre, sur un deuxième temps, le débat proprement dit. La cassette peut être mise à la disposition des enfants, dans la classe, dans des conditions précisées de confidentialité. Toutefois rien ne se fait de façon systématique et répétitive, si ce n'est le rite d'ouverture de l'atelier, qui en rappelle les objectifs et les règles."<sup>8</sup>

On le voit : l'enregistrement préconisé dans ce protocole n'est pas présenté ici comme un élément essentiel de l'apprentissage de la réflexivité dans l'enseignement de la philosophie. Aucun travail ne semble avoir été fait qui puisse éclairer l'espèce d'émerveillement que j'ai cru percevoir chez des élèves qui semblaient "s'entendre penser". Ce dispositif permet-il expérimentalement de réaliser cette forme de réflexivité que les philosophes ont toujours décrit plutôt mystérieusement comme une forme de "pensée de la pensée" ? Si c'est le cas, nous pouvons en tirer certaines considérations "méta-philosophiques" sur la place de la voix en philosophie. Contre Derrida, qui pense que la voix a été indument privilégiée dans la tradition métaphysique, on peut dire, en se positionnant plutôt du

côté de Ralph Waldo Emerson et de Stanley Cavell, que la philosophie noue un rapport essentiel avec le fait de trouver sa voix - à fortiori lorsqu'il s'agit d'une pratique de la philosophie pour et par les enfants.

### III) La pratique en primaire

Lors du dispositif mis en place dans le cycle 3, la discussion dure dix minutes et est suivie de l'écoute de l'enregistrement. La séance se clôt par une séance d'écrit individuel. Dans ces moments de vie de classe qui sont aussi des moments d'élaboration d'une pensée collective, le sentiment qui ressort, et qui est exprimé par les élèves, est que leur parole compte, qu'elle a une importance. Mais, le moment le plus intense, où les élèves sont les plus attentifs et les plus silencieux de toute la semaine est le moment de l'écoute de l'enregistrement. Or, on ne peut s'entendre penser que dans le silence et, en cette époque du "temps de cerveau disponible", ce silence me semble fascinant. Comment le comprendre et comment évaluer sa portée pédagogique ? Je m'appuie ici sur l'analyse des séances menées à Beauvais en 2005 - notamment celles menées autour du courage, à la suite de la lecture de l'album Yakouba [9](#). Globalement, au fil des séances, je note que la classe se divise globalement en trois groupes : ceux qui parlent facilement et beaucoup, ceux qui parlent peu, ceux qui ne parlent pas. Au fil des séances hebdomadaires, il apparaît que ceux de la deuxième catégorie écoutent plus les autres que ceux qui parlent beaucoup mais qui écoutent moins, ce qui se vérifie dans les productions individuelles. Ainsi, Justine n'est intervenue qu'assez ponctuellement à l'oral, car elle est timide, mais son propos est dans le vif du sujet et elle est très à l'aise à l'écrit. Sa production écrite est la plus longue et est l'une des mieux construite. L'effet de l'enregistrement semble donc pouvoir être mesuré à travers les écarts entre l'oral et l'écrit. On remarque que l'écrit permet à ceux qui ne prennent pas la parole de s'exprimer, quitte à reprendre plusieurs arguments élaborés par d'autres camarades, alors que ceux qui parlent beaucoup à l'oral écrivent parfois un texte très court. D'autres élèves n'y écrivent souvent pas les arguments qu'ils ont eux-mêmes élaborés dans le débat, mais des arguments soutenus par les autres. C'est par exemple le cas de certains élèves qui ne reprennent pas les distinctions ou les thèses qu'ils élaborent dans les prises de paroles orales. Ils reprennent parfois des avis, des opinions soutenus par d'autres. Par exemple, Allan termine la discussion par cette phrase, qui pourrait nous faire croire qu'il n'a pas saisi grand-chose de l'échange sur la décision de Yakouba : " Si j'avais été Yakouba, j'aurais tué le lion, comme ça je serais devenu un grand guerrier". Allan semble n'avoir pas réellement saisi que, puisque le lion était blessé, Yakouba a préféré un certain déshonneur plutôt que de le tuer. Mais dans son écrit de compte rendu, il écrit : "Moi, si j'étais Yakouba, je n'aurais pas tué le lion parce que le lion était blessé et c'était un combat facile et sa famille pourrait peut-être me poursuivre et je serais mort". L'écoute de l'enregistrement semble donc avoir fait évoluer les représentations en aidant un certain nombre d'élèves à prendre en compte les représentations des autres et donc à avoir intériorisé les normes de la discussion. Il semble que, tout au moins pour certains élèves qui parlent peu, prendre conscience de leur propre pensée revient à prendre confiance en leur propre voix.

#### IV) Hypothèse théorique : la voix, l'enfant et le philosophe

Dans l'image de la réflexivité véhiculée parfois dans le discours l'institution, pour laquelle la pédagogie et la philosophie ne sont qu'une seule et même chose, il n'est généralement pas recommandé d'utiliser des "outils" techniques. Car, s'il est évident que les mots de "réflexion" et de "spéculation" ont originellement un sens lié à l'usage d'un objet technique particulier - le miroir - il est aussi clair qu'on ne peut pas se voir penser grâce à lui. On peut alors comprendre la réflexion comme une sorte de miroir spirituel, dans lequel la pensée se voit elle-même. Dans le *Philèbe*, Platon définit la parole comme le fait de "rendre visible par la voix la pensée de soi-même" ce qui amène l'opinion "à se réfléchir dans le flux de la parole comme dans un miroir"<sup>10</sup>. Mais Socrate rejette vite cette définition du logos comme miroir de la pensée car s'y attache le soupçon du simulacre : la médiation de la pensée par le langage fait trop penser à l'usage du miroir par le sophiste dans le livre dix de la République <sup>11</sup>. Mais si l'on ne peut donc se "voir" penser, peut-on pour autant "s'entendre penser" ? Si la pensée est bien un dialogue de l'âme avec elle-même, comment peut s'intérioriser ce discours ? Derrida montre que la métaphysique, de Platon à Husserl, repose tout entière sur une conception de l'idéalité du sens qui renvoie à un "s'entendre penser". Cette conception est peut-être somme toute, relativement compatible avec l'idée idéaliste de la philosophie qui prévaut à son enseignement en terminale. L'idée centrale est que cette idéalité du sens est en réalité un "s'entendre-parler" qui est "une auto-affection d'un type absolument unique"<sup>12</sup>. Pour s'entendre parler, aucun détour n'est nécessaire. La voix s'entend donc dans une proximité absolue, sans aucune médiation. Toute extériorité - l'espace, le dehors, le monde, le corps, autrui, les élèves, l'école - est exclue de cette pure saisie du sens. La parole offre un accès immédiat et au total à la présence sans retrait du sens. Quand je m'entends parler, je saisis le sens dans sa totalité la plus pleine (à la différence de mon image dans le miroir qui ne me renvoie que certains aspects de moi). C'est pourquoi, dans cette tradition, "la voix est la conscience" - mais pas n'importe quelle voix : celle du maître<sup>13</sup>. L'écrit, sous la forme éventuelle des notes d'un élève, ou de l'écrit du maître lui-même, ne vient qu'incarner la "parole parlante" de ce dernier. Mais Derrida montre bien que cette présence à soi de la pensée, comprise à partir d'un maintenant où la pensée se fait en acte, suppose déjà, même pour Husserl, un ensemble de rétention : il suppose déjà et toujours une trace. Mais où trouver cette trace ? Notre dispositif expérimental d'enregistrement réaliserait-il le rêve de la métaphysique d'un "s'entendre parler" et donc d'un "s'entendre penser" ? Certes, le dispositif produit d'emblée un décalage (une "différance", comme dirait certainement Derrida) : quand j'entends ma voix enregistrée, je ne me reconnais généralement pas.

A la différence de Derrida, Cavell ne souscrit pas à la thèse phonologique de Derrida. Il pense au contraire qu'il faut réintroduire la voix en philosophie, dans un projet de redéfinition de la subjectivité dans le langage à partir du rapport de la voix individuelle, dans son rapport avec la communauté. La question, pour Cavell, est bien posée par Emerson, notamment dans l'essai *Self-Reliance* (traduit en français par "confiance en soi"), et c'est sur Emerson que je vais maintenant m'appuyer. La thèse de base se formule ainsi : "Croire votre pensée, croire que ce qui est vrai pour vous dans l'intimité de votre cœur est vrai pour tous les hommes - c'est là le génie". Son corollaire est

que le génie, c'est l'enfant en nous. En effet "l'enfant ne se conforme à personne, tous se conforment à lui, si bien qu'un enfant met en déroute ces quatre ou cinq adultes qui babillent et jouent avec lui". Le "devenir philosophe" consiste à retrouver la voix de l'enfance et sa confiance dans l'accord qu'elle réclame avec la communauté. L'enfant sait "comment parler à ses contemporains" : leur nonchalance est "la saine attitude de la nature humaine"14. Emerson suggère donc bien un retournement de la philosophie vers le bas, vers ce qui est enfantin, vers "la littérature du pauvre, les sentiments de l'enfant, la philosophie de la rue, le sens de la vie domestique"15.

## V) Hypothèses pour la terminale

Puisque l'année de terminale est une année d'orientation, l'objectif cavellien de la philosophie comme recherche de sa voix se double de celui de trouver sa voie. Mais de nouveaux obstacles se posent qui n'existaient pas au primaire, et l'analyse des effets pédagogiques du dispositif d'enregistrement est plus complexe à analyser. Globalement, la pression des pairs y est parfois si grande que les contradictions peuvent être ressenties de manière beaucoup plus vive, allant parfois jusqu'à un conflit ou à un mutisme qui rendent difficile l'intériorisation des normes du discours. L'identification au professeur y est faible, et il y a peu de chance pour que le modèle d'une conversion par contagion ou mimétisme puisse réellement opérer à partir de l'"acte" d'un professeur au final relativement isolé dans sa classe. Et pourtant, la culture du rap, du punchline peut parfois favoriser l'émergence de nouvelles formes culturelles de l'oralité dans la classe, qui à condition qu'elle soit amenée au bon moment, peuvent favoriser la prise de parole en discussion de classe. Certes, on pourrait penser que la réflexivité - ce retour de la pensée sur elle-même - suppose de passer par un travail plus ou moins solitaire de relecture et de réécriture de ses écrits, a fortiori avec l'horizon de l'épreuve écrite du bac. Mais ce genre de compétence n'est que très rarement travaillé à l'école, et presque jamais en classe de philosophie, où les élèves répugnent souvent à relire ou retravailler un texte. On ne peut donc pas faire l'économie d'un réel travail à l'oral. Bien que mes expérimentations dans ce domaine restent à un stade très primitif, j'ai pu avoir quelques surprises dans le cadre de discussions mené en milieu d'année et réclamée par les élèves eux-mêmes. Certes, le dispositif d'enregistrement ne crée pas l'émerveillement qu'il engendre au primaire, même si la classe qui "s'écoute penser" semble bien propre à faire émerger une communauté de pensée, facilitant notamment les progrès de ceux qui ne parlent pas et pour qui le discours du professeur est à retraduire dans la langue des pairs.

Emerson faisait déjà l'hypothèse d'après laquelle la pression des pairs tend à étouffer la voix philosophique - la confiance en soi. Une fois que l'enfant ou l'adulte à "parlé avec éclat, il est une personne compromise, surveillé par la sympathie ou la haine de milliers d'individus dont il doit maintenant tenir compte". La seule solution, d'après lui, est de préserver ou de "retrouver" l'innocence : "L'homme qui aurait ainsi perdu toute son ancienne tranquillité, et qui continuerait à se conduire avec la même innocence sans affectation, sans préjugés, sans effroi (...) serait formidable et fait pour attirer à jamais les regards du poète et des hommes. La force de cette immortelle jeunesse se ferait incontestablement sentir. Il exprimerait sur toutes les affaires passagères des opinions qui,

n'étant pas individuelles, mais nécessaires et éternelles, s'enfonceraient comme des traits dans les oreilles des hommes et les rempliraient de crainte."<sup>16</sup>

## VI) Conclusion : une "micro-conversion" ?

On a souvent fait du moment particulier de l'apprentissage philosophique de la réflexion une forme de "conversion" philosophique où la pensée prend son vol vers le royaume des idées. Peu de philosophes, de Platon à Derrida, semblent remettre en cause cette idée de conversion<sup>17</sup>. Elle assure l'unité et l'indivisibilité de la philosophie - ainsi que sa différence avec les autres disciplines. On a pourtant rarement pris le temps de rendre compte des conditions physiques, sociales et techniques de ce retournement du regard. Au point que certains préfèrent éviter d'en parler. Il semble pourtant préférable de ne pas opposer cette dimension mythique de la conversion philosophique avec une pratique régulière d'un dispositif de discussion et d'enregistrement/écoute qui permet d'établir un raccourci entre dire ce qu'on pense et penser ce qu'on dit, et d'intérioriser ainsi les normes de la discussion réflexive. On peut alors se demander si ce dispositif de "micro-conversion" (au double sens du terme "micro") ne pourrait donc pas avantageusement être utilisé en terminale, pour ancrer ce temps de la "pensée de la pensée" dans un dispositif pédagogique. L'apprentissage de la réflexivité n'est peut-être pas une compétence trop mythique, trop vague ou trop difficile à faire entrer dans un dispositif didactique.

---

(1) Romain Mollard, anciennement professeur des écoles est actuellement professeur de philosophie en terminale. Titulaire d'un doctorat en philosophie, il est notamment l'auteur de la première biographie de William James en français : *William James, Vie et pensée*, (Kimé, Paris, 2020)

(2) Thoreau, *Walden ou la Vie dans les bois*, p. 89.

(3) Je fais, pour ma part, un sondage en fin d'année et m'aperçoit qu'environ 80% des élèves y sont favorables.

(4) Je fais pour ma part un sondage en fin d'année et m'aperçoit qu'environ 80% des élèves y sont favorables.

(5) BO du 25 juillet 2019, Programmes de philosophie de terminale générale, disponible sur le site Éduscol.

(6) "Le scolaire n'est pas véritablement compatible avec l'extatique" car "l'école incarne l'intérêt pour les états normaux". En conséquence, l'école a "une orientation antiphilosophique lorsqu'elle traite la philosophie comme discipline" (Sloterdijk, *La domestication de l'être*, p. 8 et p. 9).

(7) On peut penser, dans une tradition bourdieusienne, que les capacités illusoire de réflexivité sont des privilèges d'héritiers. Sébastien Charbonnier s'appuie sur les philosophies de type spinoziste pour critiquer l'idée qu'apprendre à philosopher, c'est faire l'apprentissage de la "réflexion". L'idée de "réflexion" est liée à l'idée du libre-arbitre, à l'idée d'après laquelle on est libre d'avoir les idées qu'on

a, qui est une matrice de l'idéologie. Charbonnier pense que les professeurs de philosophie manquent de réflexivité quant à leur propre position de professeur.

(8) Document "Ateliers de philosophie de l'A.G.S.A.S. Spécificité, pratique et fondements par Jacques LEVINE", disponible sur le site : [desirsdecole.fr](http://desirsdecole.fr)

(9) Cet album de Thierry Dedieu raconte l'histoire d'un jeune garçon qui, pour devenir guerrier, doit affronter le lion. Mais en croisant, son regard, il comprend que le lion est blessé et renonce donc à l'affronter, au risque de rater son initiation. Il s'agit donc d'un album intéressant pour une réflexion philosophique sur le courage.

(10) Platon, Thééthète, 206d.

(11) Platon, République, 596d-e.

(12) Derrida, La voix et le phénomène, p. 88.

(13) Ibid., p. 89.

(14) Emerson, 1851, p. 4.

(15) Emerson, Ralph Waldo, L'intellectuel américain, p. 46.

(16) Emerson, "De la confiance en soi", in Essais de philosophie américaine, p. 5.

(17) Derrida dit: "je n'ai jamais nié qu'il eût de la conversion philosophique, une sorte de retournement du regard", Séance du 24 novembre 1990 à la Société Française de Philosophie, téléchargeable sur le site internet de la SFP.